

ROK XI

WARSZAWA • LISTOPAD-GRUDZIEŃ 1958

Nr 6 (61)

# POLO NISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

6

PANSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w grudniu 1958 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY  
TOWARZYSTWA LITERACKIEGO  
IM. ADAMA MICKIEWICZA

---

REDAKTOR  
Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA  
Paweł Bagiński, Jan St. Kopczewski, Aniela Świerczyńska,  
Bronisław Wieczorkiewicz

KOMITET REDAKCYJNY  
Halina Bartnicka, Karol Lausz, Zdzisław Libera, Stanisław Rutkowski,  
Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Słodkowski

---

Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.  
Sekretarz naukowy Redakcji przyjmuje w piątki w godz. 16—18  
w lokalu WODKO, Warszawa, Jezuicka 4

---

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę przyjmowane są w terminie do dnia  
15 każdego miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty — przez: urzędy pocztowe,  
listonoszy oraz oddziały i delegatury „Ruch”. Można również zamówić prenumeratę  
dokonując wpłaty na konto PKO nr 7-6-579 Przedsiębiorstwo Upowszechnienia

Prasy i Książki „Ruch” w Łodzi, ul. Roosevelta 17

Cena prenumeraty: półrocznej zł 12.—, rocznej zł 24.—.

Cena prenumeraty za granicę jest o 40% wyższa od ceny podanej wyżej. Przed-  
płaty na tę prenumeratę przyjmuje na okresy kwartalne, półroczne i roczne —  
Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” w Warszawie,  
ul. Wilcza 46, za pośrednictwem PKO konto nr 1-6 100024.

Egzemplarze zdezaktualizowane można nabywać w sklepie przy ul. Wiejskiej 14  
w Warszawie. Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolpor-  
tażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” w Warszawie, ul. Srebrna 12

\*

Reklamacje należy wносить przede wszystkim w miejscu dokonania opłaty. Jeżeli  
reklamacje nie odnoszą skutku, należy zawiadomić o tym Państwowe Zakłady  
Wydawnictw Szkolnych, Dział Zbytu, Warszawa 2, pl. Dąbrowskiego 8, podając  
wyraźnie imię, nazwisko (lub nazwę instytucji) abonenta, adres, nazwę urzędu  
pocztowego i jego numer, tytuł i numer czasopisma, którego reklamacja dotyczy,  
oraz datę opłaty i numer kwitu

---

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo  
dokonywania formalnych zmian w treści artykułów

P A Ń S T W O W E Z A K Ł A D Y W Y D A W N I C T W S Z K O L N Y C H

Nakład 11473+237 egz.

Podpisano do druku 5 XII 1958 r.

Zamówienie nr 1227

Arkuszy druk. 4,75+wkładka Papier druk. sat. kl. V, 60 g, 70×100 cm z Fabryki Papieru w Skolwinie M-2

Z A K Ł A D Y G R A F I C Z N E P Z W S W Ł O D Z I

# POLOONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

KAZIMIERZ WYKA

## O CZYTANIU I ROZUMIENIU WSPÓŁCZESNEJ POEZJI

Nie ulega wątpliwości, że zrozumienie, a zatem możliwość pełnego przeżycia estetycznego utworów współczesnej poezji, nie należy do zadań łatwych u odbiorcy, który do tego zrozumienia i przeżycia nie został przygotowany i przysposobiony. Niewielka też pociecha, że podobnie przedstawia się rzecz ze współczesnym malarstwem oraz muzyką. U wejścia na wystawy malarskie wyklada się książki dla publiczności, by ta wpisywała do nich swoje sądy i spostrzeżenia. Wystarczy do nich zajrzeć! Termin „książka życzeń i zażaleń“ w paradoksalny sposób się tutaj spełnia. Odbiorcy na ogół żalą się gromko i niecierpliwie na to co jest, życzą sobie jasno i prostodusznie, ażeby było inaczej. Życzą sobie i malarzom, by ci tworzyli płótna podobne Rafaelowi, Tycjanowi, Matejce, Chełmońskiemu, żalą się, że plastycy wolą być jak Picasso. W tych księgach imię największego chyba malarza współczesności przestaje być imieniem własnym, staje się symbolem wszelkiego zła malarskiego.

Jednocześnie na tych samych wystawach przed obrazami przystają fachowcy, malarze bądź krytycy, porozumiewając się w pół słowa, w pół terminu. Doskonale wiedzą, o co chodzi w każdym sądzie i w każdej aluzji do określonego *-izmu*. Ich mowa dla otaczającej publiczności jest doskonale hermetyczna i całkowicie niepojęta.

Przez termin fachowcy rozumiem zarówno tych, którzy bezpośrednio sztukę uprawiają — artyści, jak tych, którzy najbliższej w jej sprawie uczestniczą — krytycy, kibice artystyczni, mecenas, historycy danej dy-

scypłiny artystycznej. Swoista granica przebiega więc nie tyle między artystami (twórcami) a resztą świata, ile między tak rozumianymi fachowcami a resztą społeczeństwa. Pierwsi współtworzą, reszta tylko odbiera. Obawiam się, że ze współczesną poezją jest podobnie. A już na pewno jest podobnie ze sporami na jej temat, z dyskusjami dotyczącymi nowych postaw i nowych kierunków artystycznych. Fachowcy — piszący te słowa należy do nich w zakresie krytyki poetyckiej — porozumiewają się w pół słowa. Mowa ich dla publiczności jest całkowicie hermetyczna.

Wnikać nie będę w wielorakie powody tego zjawiska. Sięgają one bowiem pytania tak zasadniczego, jak to, czy wspomniany rozdźwięk między recepcją społeczną a ogólnym kierunkiem artystycznego nowatorstwa stanowi jakąś skazę szczególną współczesnej sztuki, czy też, w różnym stopniu nasilenia, zawsze on występował, ilekroć twórczość artystyczna znajdowała się na gwałtownym zakręcie. Na takim zakręcie na pewno znajduje się w obecnym stuleciu.

Pozostać pragnę przy spostrzeżeniu dużo prostszym, chociaż bardzo a bardzo dalekim od wyczerpania całego zagadnienia. Powróćmy do obrazu fachowców od poezji, od malarstwa, od muzyki, którzy porozumiewają się w pół słowa, w pół terminu, podczas kiedy dla publiczności bywa zupełnie niepojęty i niezrozumiały cały system znaków, jakimi się oni posługują. Dlaczego ci pierwsi porozumiewają się w pół terminu? Czyżby przez naturę byli szczególnie obdarzeni?

Sąd krytyczny, tzw. sąd fachowy, to nic innego jak zdolność sformułowania osobistego przeżycia estetycznego w sposób intelektualny, nie tylko na wrażeniu i przeżyciu oparty. Tak ułożony sąd krytyczny odwołuje się do znamion artystycznych, jakie w danym dziele istnieją w sposób obiektywny. Na powstanie sądu krytycznego składają się przeto trzy ogniwa: 1. **zrozumienie dzieła (utworu);** 2. **przeżycie osobiste dzieła;** 3. **ujęcie intelektualne aktu zrozumienia i aktu przeżycia.** Rzecz oczywista, że granice pomiędzy tymi ogniwami są płynne, nie dają się one wyróżnić i ustalić jak na mapie. Przeżycie i zrozumienie to najczęściej jeden i ten sam akt, jeden i ten sam moment czasowy.

I jeżeli fachowcy porozumiewają się częstokroć w pół słowa, w pół terminu, a publiczność za nimi nie nadaża, dzieje się to chyba z następującego powodu. U fachowców w miarę zaprawy, w miarę intensywnie uprawianego obcowania z dziełami sztuki — dwa pierwsze ogniwa sądu krytycznego, zrozumienie i przeżycie, **ulegają skróceniu.** Stają się niekiedy jedną błyskawicą niepodzielną. Dopóki rutyna nie zagrozi u nich drogi do zrozumienia i przyswajania sobie nowych typów sztuki — rozumienie i przeżycie występują w akcie nierozdzielny. I dlatego fachowcom wystarcza obracanie się wśród ujęć intelektualnych, wśród skrótów myślowych, wśród izmów, wśród technicznej warsztatowej gwary zawodowej.

Jeden z uczniów świetnego malarza młodopolskiego, Jana Stanisław-

skiego, opowiada, że w następujący sposób prowadził on korektę prac swoich uczniów: „Hm, ciekawe, soczyste, pieprzne, cebulkowe — szpinak, za niebieskie, brudne, trzeba zwibrować; szukaj pan szarzyzn. Świat pana taki, jakby wyszedł z mydlanej kąpieli, patrząc na krajobraz przypomina pan sobie jakiś najpodlejszy kicz i do niego nagina pan przyrodę. Cóż to za butelkowa farba!“ Proszę to przełożyć na ludzki język i zrozumieć! A przecież nie był to bełkot i uczniowie doskonale pojmowali mistrza!

W przeciwnej sytuacji aniżeli fachowcy znajduje się publiczność. Dla niej najważniejsze i podstawowe do zdobycia są dwa pierwsze ogniwa: **zrozumieć, przeżyć**. Cały świat izmów, prądów, ujęć ogólnych, praw rozwoju etc., etc. jest dla niej obojętny. Nie tylko to: w wypadku, kiedy nie nastąpiło rzeczywiste zrozumienie i przeżycie, ten świat izmów i prawideł smakuje odbiorcom jak papierowe jabłka. Nie zastąpią one nigdy zerwanych bezpośrednio z drzewa. Objawy, które dostrzegamy w „księgach życzeń i zażaleń“, stąd właśnie pochodzą.

Czyżby więc była to sytuacja nie dającego się w żaden sposób załagodzić i usunąć nieporozumienia? Nie sądzę. Każdy fachowiec, każdy krytyk, jeżeli postawi takie zadanie przed sobą, **jest w stanie ogniwo zrozumienia i ogniwo przeżycia opowiedzieć dokładnie**, przedstawić ich składniki, wyjaśnić ich przebieg. To znaczy, jest w stanie znamiona artystyczne występujące w danym utworze, te znamiona, które on uogólnia w swoim sądzie krytycznym — przedstawić w sposób obiektywny, ukazać ich istnienie w tekście. Może więc podać odbiorcy dłoń tam, gdzie on jej potrzebuje najmocniej i gdzie ma wszelkie prawo domagać się jej.

Powstaje pytanie, dlaczego krytycy tego na ogół nie robią? Znowuż przyczyny są wielorakie. Podam tylko jedną: gdyby każdy analizowany tom poezji, powieść, dramat, rozpatrywać przechodząc dokładnie wszystkie etapy powstawania sądu krytycznego, takich łopatologicznych tasiemców dopieroż nikt na świecie nie byłby zdolny przeczytać. Krytyk pracuje skrótami, musi pracować skrótami.

Chodzi wszakże o proporcję owych skrótów. Bywa zachwiana na rzecz ogniwa trzeciego, a na niekorzyść dwóch pierwszych. Piszę, bom smutny i sam pełen winy... I to właśnie miałem na myśli, pisząc o spostrzeżeniu dużo prostszym, tyjącym się powodów rozdźwięku między fachową a powszechną recepcją nowoczesnej poezji. To, co piszę, stanowi próbkę cząstkowego splacenia długu ze strony jednego z fachowców. W formie gawędy krytycznej pragnę opowiedzieć, jak rozumiem i jak przeżywam wybrane utwory nowoczesnej poezji. Wzór takiej gawędy krytycznej można wskazać u Karola Irzykowskiego, jego rozbiór wiersza Przybosia „Lipiec“ (w tomie *Cieźszy i lżejszy kaliber*, Warszawa 1957, s. 331—7).

Gawęda dotyczy pięciu poetów: Leśmiana, Tuwima, Gałczyńskiego, Przybosia, Różewicza. Wybieram po jednym utworze z Ryszarda Matuzewskiego *Antologii literatury polskiej. 1918—1956* i jednym spoza, ażeby nieco poszerzyć krąg lektury obowiązkowej.

# I. O „Dusiolku“ i „Dziewczynie“ Bolesława Leśmiana

## DUSIOŁEK

Szedł po świetle Bajdała,  
Co go wiosna zagrzała —  
Oprócz siebie — wiódł szkapę, oprócz skapy — wołu,  
Tyleż tędy, co wszędy, szedł z nimi pospołu.

Zachciało się Bajdale  
Przespać upał w upale,  
Wypatrzył zezem ściółkę ze mchu popod lasem,  
Czy dogodna dla karku — spróbował obcasem.

Poległ cielska tobołem  
Między szkapą a wołem,  
Skrzywił gębę na bakier i jęzorem młasnął,  
I ziewnął wniebogłoso, i splunął, i zasnął.

Nie wiadomo dziś wcale,  
Co się śniło Bajdale?  
Lecz wiadomo, że szpecąc przystojność przestworza,  
Wylazł z rowu Dusiołek, jak półbabeł z łoża.

Pysk miał z żabia ślimaczy —  
(Że też taki żyć raczy!) —  
A zad tyli, co kwoka, kiedy znosi jajo.  
Milcz, gębo nieposłuszna, bo dziewczki wylają!

Ogon miał ci z rzemyka,  
Podogonie zaś z lyka.  
Siadł Bajdale na piersi, jak ten kruk na snopie —  
Póki dusił i dusił, aż coś warkło w chłopie!

Warkło, trzasło, spotniało!  
Coć się stało, Bajdało?  
Dmucha w wąsy ze zgrozy, jękiem złemu przeczy —  
Słuchajta, wszystkie wierzby, jak chłop przez sen beczy!

Sterał we śnie Bajdała  
Pół duszy i pół ciała,  
Lecz po prawdzie nie długo ze zmorą marudził —  
Wyparskał ją nozdrzami, zmarszczył się i zbudził.

Rzekł Bajdała do skapy:  
Czemu zwieszasz swe chrapy?  
Trzeba było kopytem Dusiolka przetrącić,  
Zanim zdążył mój spokój w całym polu zmacić!

Rzekł Bajdała do wołu:  
Czemuś skąpił mozołu?  
Trzebać było rogami Dusiolka postronić,  
Gdy chciał na mnie swej duszy paskudę wyłonić!

Rzekł Bajdała do Boga:  
O rety — olaboga!  
Nie dość ci, żeś potworzył mnie, szkapę i wołka,  
Jeszcześ musiał zmałstrować takiego Dusiolka?

„Dusiołek“ jest utworem o wyraźnej i prostej fabule. Bez trudu ta fabuła daje się streścić i opowiedzieć. Spróbujmy. Chłop nazwiskiem Bajdała wędruje gdzieś po świecie prowadząc konia i wołu. Zmęczony upałem postanowił przespać się pod lasem. Śpiącemu chłopu dziwaczny twór imieniem Dusiołek wyskoczył na piersi i począł dusić, aż zbudziło się wreszcie zmęczone tą zmorą chłopisko. Przebudzony Bajdała i do konia, i do wołu, i do Boga wreszcie zwraca się z wyrzutem za to, co go spotkało.

Wystarczy utwór Leśmiana streścić, jego fabułę sprowadzić do wydarzeń w nim występujących, ażeby dostrzec, że pocie nie o to chodzi. Streszczenie wypada tak prymitywnie w stosunku do całej zawartości, że świadczy to w sposób oczywisty, iż *fabuła jest tylko jakimś pretekstem*. Na razie poniechajmy rozmyślenia w tym kierunku, a wyglądowi fabularnemu „Dusiołka“ przyglądnijmy się dokładniej.

Przede wszystkim: kto całą tę dziwaczną historię opowiada, poeta sam od siebie, czy też ktoś inny? Opowiada ktoś inny. Chociaż z imienia nie zostaje nigdzie wymieniony, nietrudno dostrzec, kto jest owym opowiadającym. Kilka zwrotów wyraźnie naprowadza na jego ślad: „Milcz, gębo nieposłuszna, bo dziewczki wyłają“. — „Słuchajta, wszystkie wierzby, jak chłop przez sen beczy!“

Pierwszym zwrotem opowiadający mityguje samego siebie, skoro w sposób zbyt dosadny i jego zdaniem nieprzyzwoity przedstawił wygląd Dusiołka: „a zad tyli, co kwoka, kiedy znosi jajo“. A zatem — są i słuchacze, dziewczki wiejskie. Drugim zwrotem opowiadający jeszcze do innych słuchaczy, do wierzb się zwraca, by poświadczyły prawdę jego fantastycznej opowieści: „Dmucha w wasy ze zgrozy, jękiem złemu przeczy“.

Ten opowiadający — to jakiś *bajarz ludowy*, gawędziarz ludowy. Fabuła utworu to jego opowieść, nie samego poety. Skoro to dostrzeżemy, dopiero w pełni stają się zrozumiałe takie strofy, jak np. 2, 3, 5 i 6, pełne obserwacji właściwych dla chłopskiego realizmu, odwołujące się całkowicie do świata spostrzeżeń podobnego bajarza. „Ogon miał ci z rzemyka, Podogonie zaś z łyka. Siadł Bajdale na piersi, jak ten kruk na snopie“.

Fabuła opowiadana przez bajarza jest fantastyczna, także typowa dla ludowych wyobrażeń. Ale czy jest to baśń autentyczna? O ile wiem, specjalnych badań nie prowadziłem, polska baśń ludowa nie zna podobnego wątku, nie zna zaś na pewno postaci Dusiołka. To poeta sam stworzył podobny wątek na podobieństwo baśniowych wątków ludowych o zmorach i strzygach. Sam również wymyślił owego Dusiołka nadając mu, też na wzór ludowy, od tego nazwisko, że — dusi. Nie jest to więc baśń autentyczna, opracowana przez Leśmiana, ale *baśń stylizowana na podobieństwo autentycznej*. Także i ów opowiadający bajarz to — *stylizowany narrator ludowy*.

Tyle o samym wyglądzie fabuły fantastycznej. Częściowo już wiemy, dlaczego nie wystarczyło jej streścić, by wiedzieć, o co naprawdę Leśmianowi chodzi. Sprawa na tym się nie kończy. Jakby na podstawie stwier-

dzonych dotąd właściwości kompozycyjnych określić gatunek literacki, do którego „Dusiołek“ zdaje się należeć? Nie zawsze przy nowoczesnym utworze poetyckim jest to potrzebne, na ogół bywa zbędne. W wypadku „Dusiołka“ pytanie takie jest wręcz konieczne.

Fantastyczna fabuła ludowa podana zgodnie z ludowymi wyobrażeniami, mieszcząca w sobie jakąś naukę moralną — to ballada romantyczna. Utwór Leśmiana zawiera liczne elementy takiej ballady, jest w nim przecież i fantastyczna przygoda, i bajarz ludowy, i jakiś morał. Czyżby więc należało powiedzieć, że pod piórem autora *Łąki* dokonywa się odrodzenie ballady romantycznej, jakiś nawrót do mickiewiczowskich ballad i romansów? Zwłaszcza że „Dusiołek“ nie jest u poety zjawiskiem sporadycznym, ale w tomie *Łąka*, z którego pochodzi, stanowi człon całego cyklu pod tytułem „Ballady“. Zwłaszcza że także w późniejszych zbiorach Leśmiana ballady tego typu również napotykaemy (np. „Znikomek“, „Srebroń“, „Zmierzchun“, „Śnigrobek“).

Po odpowiedź powrócimy możliwie uważnie do tekstu. Właściwością ballady romantycznej jest to, że dany poeta z całą powagą podaje jej fabułę, że podobnie serio traktuje morał czy niezwykle rozwiązanie wydarzeń. Wprowadzając poprzez balladę treści i wyobrażenia ludowe, romantycy ani śmieją podawać ich w wątpliwość. A jak jest pod tym względem w „Dusiołku“?

Ludowy bajarz i narrator nie tylko jest stylizowany, ale doprowadzony przez Leśmiana do przesady. Jego obserwacje nie tylko są dosadne i z chłopskim doświadczeniem zgodne, ale mimowolnie śmieszne i zabawne. Podobnie przedstawiają się jego pretensje do konia, wołu i Stwórcy. Zważmy! Cała przygoda Bajdały dokonała się we śnie, a ten zwraca się do szkapy: „Czemu zwieszasz swe chrapy? Trzeba było kopytem Dusiołka przetrącić“. Podobnie humorystyczne są refleksje bajora nad ujrzanym stworkiem: „Pysk miał z żabia ślimaczy — (Że też taki żyć raczy!)“.

Jednym słowem, „Dusiołek“ to *nie powtórka ballady romantycznej*. Poeta podaje w wątpliwość ludowe elementy, podaje, bo traktuje takowe z humorem, z rozmyślną przesadą. Jego bajarz ludowy jest stylizowany także w kierunku humorystycznej karykatury i dowcipu. Jedynie „Pani Twardowska“ Mickiewicza mogłaby wchodzić w rachubę, ten bardzo rzadki okaz ballady humorystycznej.

Tak czytany tekst Leśmiana okazuje więc swoje dalsze dno. Nie jest to jeszcze dno ostatnie i najgłębsze. Przeczytajmy uważnie, co naprawdę działo się z Bajdałą, kiedy podczas snu dręczył go Dusiołek. Co innego przecież opowiada stylizowany bajarz, a o co innego sam poszkodowany ma pretensję do szkapy i wołu, że mu nie pomogły. Bajarz dostrzega tylko zewnętrzne objawy i oznaki sceny: „Warkło, trzasło, spotniało!... Dmucha w wąsy ze zgrozy, jękiem złemu przeczy“. Bajdała powiada, że należało mu pomóc, zanim Dusiołek — „zdążył mój spokój w całym polu zmacić!“



Należało pomóc, ponieważ potworek — „chciał na mnie swej duszy paskudę wyłonić!“

Co poczciwemu chłopu wędrującemu po świecie nagle przychodzi do głowy! Jakieś filozoficzne i moralne skargi i pomysły! Dusiołek chciał mu *zamącić spokój duszy*, chciał *zarazić go złem własnej duszy* — powiedziane jest to jak najwyraźniej. Więc nie tylko narrator ludowy jest stylizowany i pozorny, ale cały ów Bajdała, skoro tylko gębę otworzył, okazuje się jeszcze bardziej pozorny i daleki od jakiegś autentycznej ludowości. Zostaje mianowicie *przeniesiony w sferę filozoficzną*. I temu właśnie służy cała stylizowana na ludową, fantastyczna fabuła utworu: — służy przygodzie filozoficzno-etycznej rzekomego Bajdały. Treść owej przygody, dokładna myślowo jej zawartość, nie daje się wyraźnie przedstawić. Dostyc jest nieokreślona i raczej symboliczna. Ale bo o to Leśmianowi chodzi: o *sugestię symboliczną* filozoficznej przygody na temat zła, które jest zaraźliwe, sumienia, które przez zło bywa zmaćcone. Cała fabuła balladowa stanowi pretekst dla tej właśnie sprawy i dlatego nie dawała się streścić.

Lecz „Dusiołek“ ma jeszcze końcową strofę. Posłuchajmy uważnie:

Rzekł Bajdała do Boga:

O rety — olaboga!

Nie dość ci, żeś potworzył mnie, szkapę i wołka

Jeszcześ musiał takiego zmajstrować Dusiołka?

Na pozór są to słowa wierzącego chłopca, Bajdała obecnie przemawia jak gawędziarz snujący jego całą historię. Chłopca, który do Stwórcy zwraca się z pretensją, że skoro powołał on do życia wszystkie istoty, to po jakie лихо jeszcze stwarzał owego Dusiołka złych snów? Bajdała i teraz przemawia jako filozof. Przecież jego słowa nic innego nie robią, jak *doprowadzają do absurdu argument kreacjonistyczny*, zakładający, że wszystko co istnieje, przez Boga zostało powołane do istnienia. Bajdała w to nie wątpi: stwarzając wszystkie byty, stworzyłeś, Panie, także i Dusiołka. Leśmian w tym miejscu uśmiecha się sceptycznie. Czytelnik podobnie — bo przecież cała pretensja Bajdały, i w sposobie jej słownego podania, i w zawartości swojej, jest śmieszna, jest humorystyczna, jest niepoważna. Niepoważnym czyni samego Stwórcę.

O stronie słownikowej i wersyfikacyjnej „Dusiołka“ będzie mowa łącznie z „Dziewczyną“. W trybie gawędy dotyczącej zrozumienia i przeżycia, ich kolejnych ogniów, aż tyle jest potrzebne. Toż samo w trybie skrótu krytycznego powiedzieć się daje: „Dusiołek“ to stylizowana ballada quasi-romantyczna, z zabawnie i przekornie ujętą postacią ludowego bajorza. Ballada osnuta wokół typowej dla Leśmiana przygody filozoficznej, poprzez humor, szczególnie widoczny w zakończeniu, dająca także wyraz sceptycyzmowi wobec argumentu kreacjonistycznego. Bóg — to dla Leśmiana stwórca Dusiołków.

\*

## DZIEWCZYNA

Dwunastu braci, wierząc w sny, zbadało mur od marzeń strony,  
A poza murem płakał głos, dziewczęcy głos zaprzepaszczoney.

I pokochali głosu dźwięk, i chętny domysł o Dziewczynie,  
I zgadywali kształty ust po tym, jak śpiew od żalu ginie...

Mówili o niej: „Łka, więc jest!” — I nic innego nie mówili,  
I przeżegnali cały świat — i świat zadumał się w tej chwili...

Porwali młoty w twardą dłoń i jęli w mury tłuc z łoskotem!  
I nie wiedziała ślepa noc, kto jest człowiekiem, a kto młotem?

„O, prędzej skruszmy zimny głaz, nim śmierć Dziewczynę rdzą powlecze!”  
Tak, waląc w mur, dwunasty brat do jedenastu innych rzecze.

Ale daremny był ich trud, daremny ramion sprzęg i usił!  
Oddali ciała swe na strwon owemu snowi, co ich kusił!

Łamią się piersi, trzeszczy kość, próchnieją dłonie, twarze bledną...  
I wszyscy w jednym zmarli dniu, i noc wieczystą mieli jedną!

Lecz cienie zmarłych — Boże mój! — nie wypuścili młotów z dłoni!  
I tylko inny płynie czas — i tylko młot inaczej dzwoni...

I dzwoni w przód! I dzwoni wspan! I wzywał za każdym grzmi nawrotem!  
I nie wiedziała ślepa noc, kto tu jest cieniem, a kto młotem?

„O, prędzej skruszmy zimny głaz, nim śmierć Dziewczynę rdzą powlecze!”  
Tak, waląc w mur, dwunasty cień do jedenastu innych rzecze.

Lecz cieniom zbrakło nagle sił, a cień się mrokom nie opiera!  
I powymarły jeszcze raz, bo nigdy dość się nie umiera...

I nigdy dość, i nigdy tak, jak tego pragnie ów, co kona!...  
I znikła treść — i zginął ślad — i powieść o nich już skończona!

Lecz dzielne młoty — Boże mój! — mdłej nie poddały się żalobie!  
I same przez się biły w mur, huczały spiżem same w sobie!

Huczały w mrok, huczały w blask, i ociekały ludzkim potem!  
I nie wiedziała ślepa noc, czym bywa młot, gdy nie jest młotem?

„O, prędzej skruszmy zimny głaz, nim śmierć Dziewczynę rdzą powlecze!”  
Tak, waląc w mur, dwunasty młot do jedenastu innych rzecze.

I runął mur, tysiącem ech wstrząsając wzgórze i doliny!  
Lecz poza murem — nic i nic! Ni żywej duszy, ni Dziewczyny!

Niczyich oczu ani ust! I niczyjego w kwiatach losu!  
Bo to był głos i tylko — głos — i nic nie było oprócz głosu!

Nic — tylko płacz i żal, i mrok, i niewiedomość, i zatrata!  
Takiż to świat! Niedobry świat! Czemuż innego nie ma świata?

Wobec kłamliwych jawnie snów, wobec zmarniałych w nicość cudów  
Potężne młoty legły w rząd na znak spełnionych godnie trudów.

I była zgroza nagłych cisz! I była próżnia w całym niebie!  
A ty z tej próżni czemu drwisz, kiedy ta próżnia nie drwi z ciebie?

Znowuż, jak w „Dusiołku“, napotykamy znaczącą fabułę i znowuż wypada rozpocząć od próby jej odtworzenia. Dwunastu braci posłyszało za jakimś murem płacz Dziewczyny, na oczy jej nigdy nie oglądali, i postanowili uwolnić uwięzioną. Kuli daremnie młotami w olbrzymi mur, aż wszyscy co do jednego pomarli. Lecz cienie zmarłych powtórzyły ich trud, aż sił zabrakło ceniom, i one z kolei wymarły. Wtedy same już młoty wzięły się do dzieła i rozkruszyły przeszkodę. By zobaczyć, że za murem nie ma Dziewczyny, w ogóle niczego nie ma, i od tej świadomości poległy także i młoty.

W zestawieniu z „Dusiołkiem“ dostrzegamy od razu, że przedstawienie fabuły o wiele jest bliższe istocie utworu. Z wielu powodów jest bliższe. Przede wszystkim tę dziwną historię *opowiada sam poeta*, a nie jakiś podstawiony i stylizowany narrator, w „Dusiołku“ — bajarz ludowy. Skutkiem tego nie musimy odszukiwać i określać tej całej bogatej warstwy kompozycyjnej utworu, jaka w tamtym wypadku prowadziła ku ludowości, ku romantycznej balladzie itd. Czy oznacza to, że „Dziewczyna“ jest uboższa artystycznie od „Dusiołka“? Nie. Po prostu jest inna. Po prostu środkami o wiele mniej skomplikowanymi Leśmian przeprowadza zamiar myślowo-filozoficzny podobny, jak w poprzednim wierszu.

Skoro elementy fabuły, skoro ich kolejne następstwo naprowadzić mogą w „Dziewczynie“ na ów zamiar, odczytajmy je i rozpatrzmy dokładnie. Gdzie się ta fabuła rozgrywa? W jakim miejscu i kiedy? I czy naprawdę dotyczy wydarzenia rzeczywistego?

Dwunastu braci, *wierząc w sny, zbadalo mur od marzeń strony,*  
A poza murem płakał głos, dziewczęcy głos zaprzepaszczony.  
I pokochali głosu dźwięk, i *chętny domysł o Dziewczynie,*  
I *zgadywali kształty ust* po tym, jak śpiew od żalu ginie...

Wyróżniłem odpowiednie zwroty. To nie realny mur, bo bada się go — od marzeń strony. To żadna prawdziwa Dziewczyna, bo — zbudowana jest tylko z chętnego domysłu. Dodajmy od razu, że tak będzie z ową dziewczyną do końca utworu, nikt jej za murem nie ujrzał, cała zbudowana jest z domysłu i wiary w jej istnienie. Fabuła zatem rozgrywa się *wszędzie i nigdzie* w marzeniu i na jawie. Fabuła pozbawiona jest elementów realnych i zostaje uogólniona. Możemy dorzucić, że w „Dusiołku“ było podobnie, a pierwsza strofa tę intencję Leśmiana dobitnie wypowiada, oczywista za pośrednictwem pozornie niezdarnego języka chłopskiego.

*Szedł po świecie Bajdała,*  
Co go wiosna zagrzała —  
Oprócz siebie — wiódł szkapę, oprócz szkapy — wołu,  
*Tyleż tędy, co wszędy, szedł z nimi pospołu.*

A zatem — posiada tak ułożona fabuła pewien sens ogólny, pewien *walor symboliczny*. Dziewczyna nie istnieje, *nie istniała nigdy*. Powołała ją do życia pragnienie, domysł i marzenie dwunastu braci. Dowiadu-

jemy się o tym ostatecznie, kiedy zaciekle młoty przedarły się do niej przez głązy.

I runął mur, tysiącem ech wstrząsając wzgórze i doliny!  
Lecz poza murem — nic i nic! Ni żywej duszy, ni Dziewczyny!  
Niczyich oczu ani ust! I niczyjego w kwiatach losu!  
Bo to był głos i tylko — głos — i nic nie było oprócz głosu!

Więc dziewczyna to złudzenie. Natomiast dążenie dwunastu braci, ażeby za wszelką cenę dotrzeć do uwięzionej, „zaprzepaszczonyj“ Dziewczyny, *istnieje naprawdę*. Nie jest złudzeniem. Ich dążenie, a kolejno: dążenie cieni i młotów. Rzecz jasna, powiedzenie: *istnieje naprawdę*, odnosi się do ram stworzonych przez utwór. Dążenie braci, cieni i młotów, by dotrzeć do Dziewczyny, ustala w utworze bieg wydarzeń, stanowi jego założenie. W tym sensie istnieje naprawdę. Mówimy stale o tym wyłącznie, co tekst w sposób obiektywny zawiera i co odczytać w nim się daje.

Rzekło się wyżej, że ta ogólnie ustawiona fabuła posiada pewien walor symboliczny. Można obecnie pokusić się o odpowiedź, w jakim kierunku ów walor zmierza. Utwór Leśmiana wyraźnie sugeruje, że prawdą jest tylko i że istnieje tylko *dążenie do celu*, natomiast sam cel to nic innego jak wielkie złudzenie. Kiedy do niego docieramy, przekonujemy się o tym boleśnie, jak przekonały się młoty, jak pośrednio, poprzez ich zawód, przekonały się cienie, przekonali się bracia. Co dokładnie jest owym celem nieosiągalnym, czy idea, czy szczęście, czy poznanie — tego już poeta nie określa. W swoim rozwiązaniu myślowym utwór jest równie ogólny, jak w założeniach fabularnych. „Dziewczyna“ to utwór o *drodze do celu i jej właściwościach*, a nie o *celu samym i jego treściach*. Z wyjątkiem tej jednej gorzkiej prawdy: cel jest nieosiągalny.

Czy poeta stwierdza to w sposób beznamiętny i obojętny? Czy zdaje się mówić: daremne nasze trudy, i tak nigdy ani prawdy, ani szczęścia nie osiągniecie, szkoda więc wysiłku — czy tak zdaje się mówić? Bo wnioski dotąd wydobyte z „Dziewczyny“ są to *wnioski sceptyka*. Czy sceptyk ma tutaj do końca głos decydujący i jedyne?

Nic podobnego. Spójrzmy przede wszystkim, w jaki sposób poeta obrazuje kolejne wysiłki zdobywców. Nie ich daremny charakter podkreśla, ale trud, ale bohaterstwo, ale poczucie koniecznego obowiązku rządzące nimi. Głos sceptyka powiada: „Oddali ciała swe na strwon owemu snowi, co ich kusił“. Inny głos mu odpowiada w sposób podniosły i dumny: „Łamię się piersi, trzeszczy kość, próchnieją dłonie, twarze bledną... I wszyscy w jednym zmarli dniu, i noc wieczystą mieli jedną“.

I ten właśnie głos drugi, głos solidarności z tym, co czynią daremnie zdobywcy, zwycięża im bliżej zakończenia całości. Chociażby ten przedostatni dwuwiersz:

Wobec kłamliwych jawnie snów, wobec zmarniałych w nicość cudów  
Potężne młoty legły w rząd *na znak spełnionych godnie trudów*.

Ten drugi motyw myślowy równie w „Dziewczynie“ jest silny i dopiero wzajemny jego związek z motywem sceptycznym orzeka o wymowie całości. Chyba w ten sposób można ów związek ująć: wprawdzie nasze dążenia do celów są dążeniami do złudzeń i snów, wprawdzie za tajemniczym murem nie ma żadnej Dziewczyny i nie mamy gwarancji, by kiedykolwiek ona tam była — jednakowoż nie sceptyczna rezygnacja stąd wynika, ale nakaz bezwzględny, nakaz bohaterski dążenia. Motyw sceptyczny zostaje nie tylko wyrównany, ale i przeważony położonym na drugiej szali motywem stoickim. Ostatni dwuwiersz i trzeci od końca nadają temu barwę groźnego ostrzeżenia, przestrogi przed łatwym żartem z celu każdego, skoro skądinąd jest on kłamliwym snem, zmarniałym w nicość cudem.

I była zgroza nagłych cisz! I była próżnia w całym niebie!  
A ty z tej próżni czemu drwisz, kiedy ta próżnia nie drwi z ciebie?

.....  
Nic — tylko płacz i żal, i mrok, i nieświadomość, i zatrata!  
Takiz to świat! Niedobry świat! Czemuż innego nie ma świata?

Wymowa takiego zakończenia jest diametralnie różna aniżeli w „Dusiółku“. W analizowanym poemacie Leśmiana nigdy nie przybierała stylizowanej maski, więc też i teraz wniosku ostatecznego nie podaje pośrednio, poprzez humor i absurd. Wprost i jawnie podnosi głos, ostrzega — pytając. Na tym pytaniu zawiesza utwór, jego filozoficzną resztę, groźną i tragiczną, już nie sceptyczną, już nie stoicką, pozostawiając wyłącznie dla siebie. By tę filozoficzną resztę zrozumieć, trzeba znać całego Leśmiana. Żaden bowiem utwór poetycki w pojedynkę brany nie mieści całej filozofii i całej postawy myślowej twórcy. Dopiero ich całość, dopiero ich suma.

Przenosząc na „Dziewczynę“<sup>1)</sup> przez analogię to oznaczenie gatunku, do jakiego dotarliśmy w „Dusiółku“, można by powiedzieć, że „Dziewczyna“ to również jakaś ballada. Ale nie stylizowana ballada romantyczna, oparta rzekomo o treści ludowe, a w istocie będąca pretekstem dla pewnych twierdzeń filozoficznych, jak to miało miejsce w „Dusiółku“. Poprzez fantastyczno-symboliczną fabułę wypowiadają się w „Dziewczynie“ treści filozoficzne w sposób bardziej bezpośredni, bez pośrednictwa ludowego humoru i ludowych pierwiastków. Te treści filozoficzne górują, narzucają bezpośrednio kompozycję całości. A więc — „Dziewczyna“ to utwór, jaki można by nazwać *balladą filozoficzną*. Rzecz jasna, że tego rodzaju gatunek literacki nie istnieje, że podejmujemy tylko próbę bliższego określenia, nazwania i przybliżenia do gatunków na pewno występujących tego wspianiałego i zdumiewającego swoim nowatorstwem, swoją niezwykłością artystyczną utworu Leśmiana.

---

<sup>1)</sup> W związku z „Dziewczyną“ warto przeczytać rozprawę J. Zagórskiego „Secesja i jej pochodne“, w tomie *Szkice*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1958, zwłaszcza s. 90—92.

Leśmianowska ballada filozoficzna o nieistniejącej dziewczynie nie określała dokładnie, co owa dziewczyna oznacza jako wyznacznik nieistniejącego celu. Poznanie? Prawdę? Szczęście? Zadowolenie? Ballada taka podaje jedynie pewien określony kierunek wyobrażeń i twierdzeń filozoficznych. Skutkiem zaś tego — od strony swojej zawartości filozoficznej ballada ta może być czytana w różny sposób.

Jeden powie: ten ruch twierdzeń filozoficznych oznacza, że *prawda i poznanie są nieosiągalne*. Kto tak powie, a raczej *dopowie*, dośpiewa sobie fabułę „Dziewczyny“, ten ową balladę filozoficzną *odczytał w sposób teoriopoznawczy*. Odczytał w związku z granicami i możliwościami poznania ludzkiego. Ktoś inny wszakże powie inaczej: ten balladowy układ twierdzeń filozoficznych oznacza, że nieosiągalne są *konkretne cele naszych czynów i postępów*. Kto w tym kierunku skłonny jest rzecz całą zrozumieć, ten balladę naszą *odczytał w sposób prakseologiczny*. To znaczy w związku z prakseologią, nauką o motywach, celach i zasadach ludzkiego postępowania. Ktoś inny może odczytać jeszcze inaczej.

Miałobyż to oznaczać, że wiersz Leśmiana jest mętny, niejasny? Nie ten wniosek się narzuca. „Dziewczyna“ jest utworem wieloznacznym, *świadomie wieloznacznym*, pozostawia miejsce naszej wyobraźni i naszej myśli, by dopowiedziały one to, co w utworze jest tylko poddane, zapowiedziane ogólnie. Zarówno teoriopoznawcze, jak prakseologiczne odczytanie tego utworu nie jest z nim sprzeczne, mieści się w zakresie jego dopuszczalnej wieloznaczności.

Natomiast to byłoby sprzeczne z zawartością filozoficznej ballady i intencją jej twórcy? Gdyby powiedzieć, że Leśmian nie radzi się przejmować tym, że świat jest niepoznawalny lub cele są nieosiągalne. W tym miejscu nie ma żadnej wieloznaczności! „I była groza nagłych cisz! I była próżnia w całym niebie!“ To właśnie byłoby sprzeczne. Podobnie, gdyby spróbować powiedzieć, że wedle Leśmiana wszelki wysiłek do nie dającego się zdobyć celu nie jest wobec tego godzien podejmowania. „I dzwoni w przód! I dzwoni wspan! I wzywać za każdym grzmi nawrotem! I nie wiedziała ślepa noc, kto tu jest cieniem, a kto młotem?“

Istnieją więc w utworze granice tego, co w intencji poety może być wieloznaczne, różnie odczytane, a tego co jest bezwzględnie jednoznaczne, co nie może być w dowolny sposób pojmowane.

Kiedy wreszcie zapytamy, która z tych możliwości jest bardziej doniosła dla zrozumienia stanowiska poety, dla dotarcia do wiążącej idei wiersza — odpowiedź jest prosta: *to co w balladzie filozoficznej jest jednoznaczne*. Pochwała trudu i tragizm bytu, takby to krótko ujął filozof. Sceptyczny argument i stoicka droga myślowa do tego właśnie prowadzą, do — *pochwały dążenia* i do zapowiedzi, że *byt jest groźny i tragiczny*.

I znów na zakończenie spróbujmy skrótu krytycznego takiego, jaki krytykowi jest dozwolony, kiedy ma prawo sięgać po wszelkie izmy i zakładać ich znajomość u czytelnika. „Dziewczyna“ to coś na podobieństwo

ballady filozoficznej, operującej akcją typową dla symbolistów, dla ich ogólnikowych obrazów. Poprzez sceptycyzm i poprzez stoicyzm przedzierają się w niej treści zgoła odmienne, bliskie tragicznemu rozumieniu bytu przez egzystencjalistów, bytu, co do którego nikt człowiekowi nie daje gwarancji, że zapanuje nad nim lub że go pozna prawdziwie. Mistrzostwo filozoficznej skargi, jej przejmujący wyraz, wieloznaczność i precyzja, wszystko jest w tej niezwyklej balladzie.

Padł termin egzystencjalizm. Czytelnik pyta: jakim prawem? Przecież analiza tekstu niczego podobnego nie ujawniała. Przecież wiersz powstał na dziesiątki lat przed ujawnieniem się tego kierunku literacko-filozoficznego. Termin został użyty prowokacyjnie i nie zostanie bliżej wyjaśniony w stosunku do „Dziewczyny“. Obowiązkiem krytyka jest nie tylko wyjaśniać, ale i prowokować do własnego myślenia. Spróbujcie. Zaręczam, że pewne zapowiedzi egzystencjalizmu u Leśmiana występują, w omówionej balladzie również. Spróbujcie sami dowodu. Ta gawęda nie chce być tylko brykiem.

## Słownictwo i wiersz

1. Podobnie, jak o pełnym pogłędzie na świat danego poety mówi dopiero suma jego utworów, ich całość, tak też jest z jego słownictwem i zasadami wersyfikacyjnymi. „Dusiołek“ i „Dziewczyna“ zawierają wszakże pewne szczególne cechy wiersza i słownictwa Leśmiana, cechy ściśle powiązane z zawartością ideową obydwu ballad, tak że nawet na tym szczupłym materiale trzeba się poprzez nie odwołać do spraw ogólniejszych, do właściwości ogólniejszych.

Najpierw o wierszu. Przypomnijmy najprostszą definicję istniejących w poezji polskiej systemów wersyfikacyjnych. Tym bardziej jest to konieczne, ponieważ zobaczymy później (na tekstach Przybosa oraz Różewicza), że w ciągu dwudziestolecia ukształtował się również system nowy, w tych trzech, jakie zostaną podane, nie dający się pomieścić.

„W ewolucji dziejowej wersyfikacji polskiej i w jej przekroju współczesnym... (dostrzegamy)... trzy wielkie grupy reprezentujące trzy odrębne systemy wersyfikacyjne, które w chronologicznym porządku ich pojawiania się czy rozkwitu mogą być wyliczone następująco:

I. Wiersze oparte na liczeniu sylab, bez uwzględniania ich akcentu, w stałych odcinkach zorganizowanej artystycznie mowy, czyli wiersze **czysto sylabiczne, atoniczne**.

II. Wiersze oparte na liczeniu sylab, wśród których pewne, określone porządkowo sylaby są obowiązkowo obciążone mocnym przyciskiem, podczas gdy niektóre inne są obowiązkowo pod względem przycisku słabe; są to wiersze **syliczno-toniczne**.

III. Wiersze oparte na liczeniu przycisków intonacyjnych, inaczej, stanowiące układy równych lub regularnie zmiennych ilości grup акцен-

towych, bez względu na ilość sylab w nich zgrupowanych, czyli **czysto toniczne** <sup>1)</sup>.

W okresie twórczości poetyckiej Leśmiana wszystkie te trzy systemy już się ukonstytuowały i mamy przeto prawo poszukiwać ich w „Dusiołku“ oraz „Dziewczynię“. Przynależność wersyfikacyjna „Dusiołka“ jest i widoczna od razu, i kunsztownie przez poetę zamącona. Kiedy jest widoczna od razu? Jeśli strofę owego wiersza rozłożyć oddzielnie na odcinki krótsze, oddzielnie na odcinki dłuższe. Odcinki dłuższe:

Oprócz siebie — wiódł szkapę, // oprócz szkapy — wołu,  
Tyleż tędy, co wszędy, // szedł z nimi pospołu.

— — — — —  
Wypatrył zezem ściólkę // ze mchu popod lasem,  
Czy dogodna dla karku — // spróbował obcasem.

Są to normalne trzynastozgłoskowce sylabiczne, ze średniówką po siódmej sylabie (7+6), w tekście przeze mnie oznaczoną. Jeden z najczęstszych i najpowszechniejszych typów wiersza polskiego, od średniowiecznej pieśni „Jezus Chrystus, Bóg człowiek, mądrość oćca swego“, kiedy pierwszy raz się pojawia, aktywny po dzień dzisiejszy <sup>2)</sup>. To jest widoczne od razu. Odcinki krótsze, chociaż także sylabiczne, są już więcej skomplikowane.

Szedł po świecie // Bajdała,  
Co go wiosna // zagrzała —

— — — — —  
Zachciało się // Bajdale  
Przespać upał // w upale,

Siedmiozgłoskowiec sylabiczny ze średniówką po czwartej (4+3). Tego rodzaju siedmiozgłoskowiec jest wierszem o wiele rzadszym. Spotykamy go przede wszystkim w poezji ludowej, z rozlicznych przykładów ten chociażby, identyczny (4+3) z leśmianowskim:

Oj zielona // wierzbino,  
zielono się // rozwijas,  
oj nadobna // Marysiu  
młodziuchno się // zawijas.  
Nie samam się // zawila,  
mateckim się // radziła! <sup>3)</sup>

---

<sup>1)</sup> K. W. Zawodziński *Studia z wersyfikacji polskiej*. Wrocław 1954, s. 82. Zamiast terminu „sylabiczno-toniczny” posługuję się powszechniej używanym „sylabotoniczny”, to samo mając na myśli.

<sup>2)</sup> M. Dłuska *Studia z historii i teorii wersyfikacji polskiej*. Kraków 1948, t. I, str. 12—14; K. W. Zawodziński, op. cit., s. 148—150. *Sylabizm*, Praca zbiorowa pod red. Z. Kąpczyńskiej i M. R. Mayenowej, Wrocław 1956, s. 381 nn.

<sup>3)</sup> *Sylabizm*, s. 191. Także kolęda staropolska XV-wieczna ma ten układ (tamże, s. 125).

Nuż my bielscy // panowie,  
Panny, panie, // żaczkwie  
Narodził się // z dziewice  
Na człowiecze // oblicze.



Spotykamy go również w poezji uczonej, przede wszystkim tam, gdzie artysta swoją stylizację na ludowość posuwa również do przejęcia onej specyficznie ludowej miary sylabicznej<sup>1)</sup>. Po mistrzowsku czyni to Mickiewicz w „Liliach“, wszakże nie w sposób ciągły, wtedy bowiem w dłuższych partiach 7-zgłoskowiec (4+3) staje się zbyt monotony. Początek „Lilii“, oznaczono w nim cyfrą 1 wiersze tego typu, gdzie indziej Mickiewicz albo wprowadza 7-zgłoskowiec bezśredniówkowy (cyfra 2), albo typu (3+4), oznaczono cyfrą 3:

2. Zbrodnia to niesłychana,
2. Pani zabija pana;
3. Zabiwszy grzebie w gaju,
3. Na łączce przy ruczaju,
2. Grób liliją zasiewa,
1. Zasiewając tak śpiewa:
1. „Rośnij kwiecie wysoko,
1. Jak pan leży głęboko:
1. Jak pan leży głęboko,
1. Tak ty rośnij wysoko.”

Tego rodzaju siedmiogłoskowiec *wzmaga* zatem w „Dusiołku“ zamierzoną przez pisarza *stylizację na ludowość*. Leśmian też nie obawia się jego monotonnej rąbaniny, nie urozmaica go, jak czynił to Mickiewicz, ponieważ ludowość tę traktuje on z humorem. Jest coś z dziadowskiej katarynki, wciąż na tych samych obrotach działającej, w jednostajnym rytmie owych wersetów, zwłaszcza że tę katarynkę podpira również rym. Na jedenaście dwuwierszów 7-zgłoskowych pięciokrotnie w rymie występuje Bajdała w różnych przypadkach tego pospolitego i łatwego rymu: Bajdała — zagrzała, Bajdale — upale, wcale — Bajdale, spotniało — Bajdało, Bajdała — ciała. Tylko jeden jedyny raz, w końcowym dwuwierszu, Leśmian przelamuje układ (4+3) na (3+4), ale to w tym miejscu ma to pełne uzasadnienie:

Rzekł Bajdała do Boga:  
O rety — // olaboga!

Złóżmy teraz dwuwiersze ponownie, bo analizowaliśmy dotąd *elementy częściowe*. Okazują się one sylabiczne, jeden z nich zabarwiony jest ludowo, ale przecież w „Dusiołku“ *elementem całościowym* jest układ taki, on się powtarza jedenaście razy:

7 (4+3)  
7 (4+3)  
13 (7+6)  
13 (7+6)

Elementem całościowym jest więc *jakaś strofa*, bo każdy układ wierszy powtarzający się w porządku używanym przez wielu poetów i w różnych epokach nazywamy strofą. Tercyna dantejska jest strofą, oktawa jest strofą etc. Użyty w „Dusiołku“ czterowiersz spełnia opisowe warunki

<sup>1)</sup> Liczne przykłady z Konopnickiej, *Sylabizm*, s. 186—7.

definicji strofy: „forma strukturalna układu wiersza, pierwotnie tylko wiersza śpiewanego, w którym powtarza się pewien zespół wierszy tworzących właśnie strofę“<sup>1)</sup>).

Ale czy spełnia wszystkie warunki historyczne? To znaczy, że taka strofa jako struktura wyodrębniona i powtarzalna w różnych epokach występowała u różnych poetów. Tych warunków zdaje się zrazu nie spełniać. Jest przecież *anonimowa*, a nie posiada swojej historycznie określonej i na jej genezę wskazującej nazwy, jak np. strofa alcejska, rodno etc. Ale kto poezję polską pamięta, ten od razu podobieństwo pewne dostrzeże. Kochanowskiego pieśń IX, księga I:

Chcemy sobie // być radzi?  
Rozkaż, panie, // czeladzi,  
Niechaj na stół dobrego // wina przynaszają,  
A przy tym w złote gęśli // albo w lutnię grają.

— — — — —  
Wszystko sie dziwnie plecie  
Na tym tu biednym świecie;  
A kto by chciał rozumem // wszystkiego dochodzić,  
I zginie, a nie będzie // umiał w to ugodzić.  
Próżno ma mieć na pieczy  
Śmiertelny wieczne rzeczy;  
Dosyć na tym, kiedy wie, // że go to nie minie,  
Co z przejrzienia Pańskiego // od wieku mu płynie.

Dostrzegamy i podobieństwo, i różnicę zarazem. Układ sylabiczny ten sam: 7, 7, 13, 13, ale Kochanowski bynajmniej nie przestrzega, ażeby on wyglądał: 7 (4+3), 7 (4+3), 13, 13. Przewagę posiadają u niego bezśredniówkowe 7-zgłoskowce. Natomiast Leśmian przestrzega tego bezwzględnie, z *wyraźną intencją artystyczną*. Ta intencja, ukazała nam to analiza, była pochodzenia ludowego, nawiązywała do ludowej tradycji wersyfikacyjnej.

Wniosek zatem wersyfikacyjny wypada następująco: „Strofa“ występująca w balladzie o „Dusiołku“ stanowi *ludową stylizację* strofy znanej już Kochanowskiemu, uwypukła w niej to, co zgodne jest z ludowością w wersyfikacji polskiej. Tym zaś sposobem strofa ta jeszcze mocniej pogłębia ogólną stylizację ludową całej kompozycji, i to, na skutek swojej zabawnej monotonii, w kierunku pożądanym przez poetę: *humor i prymityw*.

2. Jakiegokolwiek dwa dwuwiersze „Dziewczyny“ postawmy obok siebie. Tę próbę można powtórzyć wobec każdej innej pary aniżeli ta, która została wybrana:

Dwunastu braci, wierząc w sny, // zbadalo mur od marzeń strony,  
A poza murem płakał głos, // dziewczęcy głos zaprzepaszczony.

— — — — —  
I runął mur, tysiącem ech // wstrząsając wzgórze i doliny!  
Lecz poza murem — nic i nic! // Ni żywej duszy, ni Dziewczyny!

---

1) Encyklopedia „Świat i Życie”, t. V, Warszawa 1939, szpalta 2017.

W pierwszej chwili jesteśmy skłonni powiedzieć, zgodnie z graficznym jego wyglądem, że jest to wiersz 17-zgłoskowy, ze średniówką po 8 sylabie, 17 (8+9). Najczęściej spotykana bywa w wierszu polskim średniówka żeńska, to znaczy po wyrazie dwusylabowym, który z natury rzeczy posiada przycisk na drugiej od końca („Niechaj na stół dobrego // wina przynaszają“). W tym wszakże utworze Leśmiana średniówka zawsze pada po wyrazie jednozgłoskowym, posiadającym przycisk; w całym utworze tak pada. Jest to średniówka męska. Tak dobitnie ją słyszymy, że dwuwiersze „Dziewczyny“ można by napisać odmiennie, niczego właściwie — poza układem graficznym — nie zmieniając w ich wyglądzie wersyfikacyjnym.

Dwunastu braci, wierząc w sny,  
Zbadało mur od marzeń strony,  
A poza murem płakał głos,  
Dziewczęcy głos zaprzepaszczoney.

Powstaje strofa o następstwie sylab 8, 9, 8, 9. Ale Leśmian nie w ten sposób, ale w układzie (8+9) + (8+9) strofę tę napisał. Zapewne miał w tym jakąś intencję. Przypomnijmy cytowaną powyżej definicję Zawodzińskiego. Czy taki układ ciągły, razem sylab aż siedemnaście, jest — „oparty na liczeniu sylab, bez uwzględniania ich akcentu“. To definicja wiersza sylabicznego, jaką wystarczyło operować przy „Dusiółku“. Czy też taki układ 17-zgłoskowy jest — „oparty na liczeniu sylab, wśród których pewne, określone porządkowo sylaby są obowiązkowo obciążone mocnym przyciskiem“. Definicja wiersza sylabotonicznego.

I nigdy dość, i nigdy tak, jak tego pragnie, ów co kona!..  
I znikła treść — i zginął ślad — i powieść o nich już skończona!

Sylaba określona porządkowo, co druga, jest obciążona mocnym przyciskiem: — —. Wiersz każdy składa się z ośmiu układów — — i dodatkowej sylaby, jakiej już nie liczymy, bo nie wywiera ona żadnego wpływu na to uporządkowanie. Oczywiście, że jest to — *osiem kolejnych jambów*, a wobec powyższego jest to wiersz sylabotoniczny. Jest to *8-stopowiec jambiczny*, bardzo rzadki w naszej poezji „Ma on zwykle męską... średniówkę po czwartej stopie. Liczy 16 albo 17 sylab“<sup>1)</sup>.

Na tym analizę można by zamknąć. W „Dziewczynie“ brakowało bowiem pierwiastka ludowego i brakuje go również w układzie wersyfikacyjnym. Stąd ludowe analogie wersyfikacyjne, które tyle miejsca zajęły przy „Dusiółku“, tutaj w ogóle się nie pojawiły. Ale im dana struktura wierszowa jest rządsza, tym dobitniej nasuwa się podejrzenie, że poeta, który w niedługim czasie po innym autorze ją użył, nie dokonał tego przypadkowo. W wypadku „Dziewczyny“ to właśnie zachodzi.

<sup>1)</sup> M. Dłuska, T. Kuryś *Sylabotonicizm*. Wrocław 1957, s. 213. „Dziewczyna“ nie jest przez autorów cytowana.

Chowałem dzwony w piersi mej,  
 ponure, groźne, głuche dzwony,  
 Drzemiące niby w mrocznej mgle  
 dzwonnicy cichej, opuszczonej.  
 Czuwałem trwoźnie nad ich snem,  
 bo byłem w sercu pełen lęku,  
 By się nie zbudził śpiący spiż  
 z huraganowym echem jęku;  
 Czuwałem trwoźnie nad ich snem  
 tłoczącym, ciężkim, jakby ołów,  
 Kochałem bowiem senny czar  
 opustoszałych już kościołów.

Przecież to głośny wiersz Staffa „Dzwony“ ze *Snów o potędze* (1903). Od strony wersyfikacyjnej identyczny z „Dziewczyną“ 8-stopowiec jambiczny. Utwór Leśmiana pochodzi z *Napoju cienistego* (1937). Trudno tutaj przeprowadzać dokładny rozbiór „Dzwonów“. Zmuszony jestem pozostać przy uogólnieniu. Z trzech aspektów „Dziewczyny“ staffowskie „Dzwony“ znają tylko jeden i wyłącznie na tym motywie zostały zbudowane: *dążenie do celu i jego pochwała*. Ani to, że cel może być złudzeniem, ani tragiczne widzenie bytu u Staffa nie wystąpią. Utwór Leśmiana jest myślcwo o wiele bogatszy. W postaci domysłu można powiedzieć, że stanowi on replikę na wiersz Staffa, replikę ku temu zmierzającą, by ujawnić możliwości, jakich autor *Snów o potędze* nie zauważył. Replikę podaną w identycznej strukturze wersyfikacyjnej.

Wniosek dodatkowy: analizy wiersza powinny dotyczyć nie tylko wiersza, jego wyglądu i opisu. Ludowy 7-zgłoskowiec w jednym wypadku, powtórzenie jambicznego 8-stopowca w drugim wypadku, to fakty, które mówią również o ideologicznych intencjach poety. Nie badanie formy jest formalizmem. Jest nim, kiedy z badania formy nie wyciąga się wniosków o charakterze ideologicznym.

3. Właściwości językowe jeszcze trudniej badać na wybranych utworach. Wymagają one bowiem stałe porównania — z innymi utworami tego samego autora, z innymi autorami. Spróbujmy wszakże, ograniczając się przede wszystkim do słownictwa. O innych właściwościach tylko o tyle, o ile są uderzające.

Ale daremny był ich trud, daremny ramion *sprzęg* i *usił*!  
 Oddali ciała swe na *strwon* owemu *snowi*, co ich *kusił*!

— — — — —  
 Trzeba było rogami *Dusiołka postronić*,  
 Gdy chciał na mnie swej duszy *paskudę* wyłonić!

„Sprzęg“, „usił“, „strwon“, „paskuda“, „postronić“ — jeszcze „pół-babek“, wszystko to słowa nie spotykane w codziennej polszczyźnie. Słownik Warszawski i Słownik Lindego, cóż mówią? Jedne z tych wyrazów istnieją w staropolszczyźnie i gwarach, inne wydają się być nowo-

tworem Leśmiana. Napisałem „wydają się być“, ponieważ bez bardzo bogatego materiału porównawczego, jakim dzisiaj nie rozporządzamy i którego nie zastąpią słowniki o charakterze ogólnym, każda odpowiedź może być tylko przybliżona. „Sprzęg“ (lub „sprząg“) w sensie: łączność, związek, spójnia — zna staropolszczyzna i znają pisarze młodopolscy: Berent, Wyspiański. W akcie I *Wyzwolenia*, w objaśnieniu scenicznym, czytamy: „Tam-tam“ nazywa się narzędzie w orkiestrze, które dzwon udaje... raz się z nim w górne idzie sprzęgi, raz się znów staje z nim na dole“. „Paskuda“ (wszeteceństwo, rozpusta, nieczystość) występuje i w staropolszczyźnie i w gwarach. „Półbabek“ (kobieta podstarzała), Słownik Warszawski zna tylko jeden przykład zgodny z leśmianowskim użyciem wyrazu: „Owo śliczne dziewczę i hoże staje się dużym półbabkiem i zwiędłym kwiatem.“ „Usił“ (staranie, zabieg) zna Jacek Przybylski w XVIII stuleciu, znany ze swoich dziwactw językowych i nowotworów, i dosyć trudno przypuścić, ażeby akurat Leśmian jego czytywał. Równie dobrze może to być neologizm. „Strwon“ (zaprzepaszczenie, strata) — nie notują słowniki w ogóle. „Postroniec“ (odrzuć na stronę, zrzucić) — podobnie.

Jakież wnioski z tego przeglądu charakterystycznych objawów językowych? Leśmian wprowadza zarówno archaizmy, jak dialektyzmy, ale na tyle wyszukane, że trudno na podstawie samej świadomości językowej i bez pomocy słowników odpowiedzieć, póki one sięgają, a gdzie zaczynają się neologizmy. Te ostatnie to „strwon“ i „postroniec“, te pierwsze to „sprzęg“, „usił“, „paskuda“, „półbabek“. Uniezwykają język zarówno pierwsze, jak drugie. Uderza wśród nich zestaw: — *sprzęg, usił, strwon*. Odczuwamy w nich brak przyrostka zazwyczaj spotykanego w takich formacjach. Użycie podobnie zwięzłych i lapidarnych słów na pewno ma to na celu, by u czytelnika wywołać sugestię słownikowej krzepy, siły, mocy. Jest typowe dla języka Młodej Polski. U Wyspiańskiego napotykamy: — *ostrz, tarcz, zgliszcz, ziem, siekierz, pełń, kleszcz*, i tak dalej<sup>1)</sup>. Leśmian ulega podobnej tendencji językowej, ale czyni to rzadziej i trafniej, jeżeli chodzi o zamiar artystyczny.

Tyle o Leśmianie. Czas na następnych poetów. Lecz o nich — w przyszłości.

<sup>1)</sup> Zenon Klemensiewicz „Swoiste właściwości języka Wyspiańskiego”, *Pamiętnik Literacki*. 1958, z. 2, s. 458. Rozprawa o zasadniczym znaczeniu naukowym dla wszelkich rozważań na temat języka nie tylko Wyspiańskiego, ale poetów młodopolskich i wychodzących z tradycji artystycznej Młodej Polski jak Leśmian.

# ZAGADNIENIA METODYCZNE

IDA ALTSZULER

## WPLYW JEDNOLITYCH NORM NA ZOBIEKTYWIZOWANIE OCENY WYPRACOWAŃ Z JEZYKA POLSKIEGO

(Wyniki eksperymentu na kursie polonistycznym w Warszawie)

Subiektywizm oceny szkolnej jest zjawiskiem powszechnie znanym. Wielokrotnie wskazywano na to, że jedna i ta sama odpowiedź ucznia lub jedno i to samo wypracowanie bywa różnie oceniane przez różnych nauczycieli. Rozbieżność w ocenach bywa nieraz bardzo różna: od niedostatecznej do dobrej, a nawet bardzo dobrej.

Nie ma potrzeby dowodzić, jak szkodliwe konsekwencje pociąga za sobą to zjawisko. Stopnie nacechowane tak daleko idącym subiektywizmem nie tylko nie spełniają swojej funkcji adekwatnego wskaźnika wyników pracy ucznia, lecz wręcz przeciwnie: dezorientują zarówno nauczycieli, jak rodziców i władze szkolne co do faktycznych osiągnięć uczniów w nauce. Ich rola w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest destrukcyjna.

W związku z tym znalezienie dróg usunięcia lub przynajmniej wydatnego zmniejszenia subiektywizmu oceny nabiera wielkiego znaczenia. Sprawa ta szczególnie interesuje polonistów, którzy częściej, niż nauczyciele innych przedmiotów, mają do czynienia z ocenami z okazji poprawiania licznych prac pisemnych uczniów.

Jedną z dróg prowadzących do przewyciężenia subiektywizmu oceny jest posługiwanie się jednolitymi normami ocen. W ostatnim dziesięcioleciu czyniono u nas próby opracowania jednolitych norm ocen dla wypracowań pisemnych z języka polskiego, którymi nauczyciele posługiwali się przy ocenianiu egzaminacyjnych prac pisemnych. Nie wiadomo jednak dotychczas, z jakim skutkiem normy te były stosowane: czy rzeczywiście udało się przy ich pomocy zmniejszyć subiektywizm oceny?

Celem znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i o ile jednolite normy wpływają na uobiektywnienie oceny pisząca te słowa zorganizowała eksperyment pedagogiczny przy udziale pracowników sekcji polonistycznej WODKO w Warszawie — Pawła Bagińskiego i Anieli Świerczyńskiej oraz przy wydatnej pomocy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr.

Eksperyment polegał na tym, że 258 polonistów z terenu całej Polski przebywających w lipcu 1957 r. na kursie CODKO w Warszawie oceniło 12 wypracowań raz bez użycia, a raz z użyciem norm. Były to następujące wypracowania:

Dwa wypracowania pisane przez uczniów kl. VI i VII w oparciu o własne doświadczenie: „Zima“ i „Wiosna w parku“, jedno wypracowa-

nie pisane przez uczniów kl. VI w oparciu o lekturę nadobowiązkową: „Co myślę o pracy harcerzy z opowiadania Marii Dąbrowskiej pt. „Wilczęta z Czarnego Podwórze?“, jedno wypracowanie pisane przez uczniów klasy IX w oparciu o lekturę przerabianą w szkole: „Ocena magnaterii polskiej w utworze Staszica pt. „Przestrogi dla Polski“.

Z każdego kompletu wypracowań wybrano po dwa: jedno dla oceny bez norm, a drugie — z normami. Wypracowania te skopiowano w odpowiedniej ilości egzemplarzy. Z kolei opracowano normy ocen osobno dla każdej klasy.

Nauczyciele biorący udział w eksperymencie pracowali w grupach po 50 osób. Najpierw cała grupa oceniała wypracowanie bez norm, po czym otrzymała inny wariant tego samego wypracowania do oceny z normami. W obu wypadkach obowiązywała recenzja uzasadniająca ocenę.

Pewne światło na aktualność i potrzebę tego rodzaju badań — a przede wszystkim norm — rzuca wielkie zainteresowanie wykazane przez nauczycieli dla tego eksperymentu i ich masowy w nim udział. Eksperyment był przeprowadzany w ramach zajęć nadobowiązkowych. Mimo to niektórzy nauczyciele przychodzili celem powtórnego wzięcia udziału w eksperymencie. Wszyscy domagali się dania im po jednym egzemplarzu norm do wykorzystania w pracy, inni wręcz przepisywali je. Niektórzy instruktorzy ODKO otrzymali komplety norm i wypracowań dla przeprowadzenia podobnych eksperymentów w terenie. Nadesłane materiały zostały wykorzystane przy opracowaniu wyników eksperymentu.

### **Źródła subiektywizmu oceny**

Analiza wypracowań poprawionych i ocenionych przez nauczycieli bez użycia norm umożliwiła ustalenie 3 źródeł subiektywizmu oceny, a mianowicie: 1) czynienie przez nauczycieli przedmiotem oceny nie tych samych, lecz różnych elementów treści i formy wypracowania, 2) różne kwalifikowanie tych samych elementów, 3) różna ocena jednakowo zakwalifikowanych elementów.

Z recenzji uzasadniających ocenę wynika, że spośród wszystkich elementów treści i formy wypracowania nauczyciele przywiązują największą wagę do ortografii: aż 95<sup>0</sup>/o uczestników eksperymentu zwróciło uwagę na błędy tego rodzaju. Ale podczas gdy jedni obok ortografii oceniają jeszcze inne elementy wypracowania, inni nad nimi przechodzą do porządku dziennego. I tak na język i styl wypracowania zwróciło uwagę tylko 53<sup>0</sup>/o nauczycieli, zaś na opanowanie materiału rzeczowego i stopień wyczerpania tematu ok. 45<sup>0</sup>/o. Jeszcze mniejszy odsetek nauczycieli uwzględnił przy ocenie zrozumienie i planowe opracowanie tematu (42<sup>0</sup>/o), na stronę gramatyczną wypracowania zwróciło uwagę 32<sup>0</sup>/o nauczycieli, na kompozycję 24<sup>0</sup>/o, a znikomo mały odsetek — 6<sup>0</sup>/o bierze pod uwagę logiczność, samodzielność i krytycyzm myślenia.

Różnice w poglądach nauczycieli na to, jakie elementy wypracowania należy brać pod uwagę przy ocenie oraz na to, jaką wagę należy przywiązywać do poszczególnych elementów są głównym źródłem subiektywizmu oceny. Inaczej bowiem ocenia wypracowania nauczyciel, który zwraca tylko uwagę na dużą czy małą ilość błędów ortograficznych, inaczej taki, który bierze pod uwagę ponadto i inne jeszcze elementy formy i treści wypracowania. Inaczej ocenia nauczyciel, który przekłada treść nad formę czy formę nad treść, a jeszcze inaczej taki, który oba te elementy traktuje jako jednakowo ważne.

Analiza recenzji wskazuje jeszcze na to, że nauczyciele kwalifikują różnie te same elementy wypracowania. Np. w wypracowaniu „Zima“ trzech nauczyciele stwierdzają w recenzji, że uczeń wykazał się słabym opanowaniem materiału rzeczowego, zaś dwaj inni, że wykazuje dobre opanowanie materiału rzeczowego. Jeden nauczyciel widzi w tym wypracowaniu cztery błędy gramatyczne, inny zaś dwa. W oczach jednego nauczyciela wypracowanie to zawiera 3 błędy przestankowe, innego zaś — 5.

Jeszcze jaskrawszym przykładem różnego kwalifikowania tych samych elementów wypracowania przez różnych nauczycieli jest wypracowanie „Co myślę o pracy harcerzy...“. Wypracowanie to zostało ocenione przez 27 nauczycieli aż sześciu stopniami: od ndst do db (z plusami i minusami). Dwaj nauczyciele twierdzą w recenzji, iż jest to „wypracowanie nie na temat“, zaś trzech inni twierdzą, że uczeń napisał je „na temat“. Dwaj twierdzą, iż zostało ono „ujęte planowo“ dwaj inni zaś, że „brak w nim planowości“. Według jednego nauczyciela wypracowanie zawiera 2 błędy ortograficzne, zaś według dwóch innych — 8.

O wypracowaniu „Ocena magnaterii polskiej...“ jeden nauczyciel pisze: „W większości pracy widoczne jest posługiwanie się pustymi frazami“. Na temat tego samego elementu treści inny nauczyciel pisze: „Uczeń przytoczył istotne i główne myśli *Przestróg dla Polski*“. W wypracowaniu tym jeden nauczyciel widzi 4 błędy ortograficzne, inny zaś aż 15!

W przytoczonych tu przykładach nie chodzi jeszcze o ocenę, lecz o czynność poprzedzającą: o zakwalifikowanie przez różnych nauczycieli tego samego zjawiska językowego do odnośnej grupy zjawisk, o odróżnianie błędnie napisanych wyrazów od poprawnie napisanych, błędów gramatycznych od ortograficznych, właściwego użycia znaków przestankowych od niewłaściwego, znajomości utworu przez ucznia od niezajomości itp. Są to po prostu fakty, które należy stwierdzić i których występowanie lub niewystępowanie w wypracowaniu nie powinno podlegać dyskusji — przy odpowiednim przygotowaniu nauczycieli pod względem merytorycznym. Jeśli zaś między nauczycielami zachodzi różnica zdań w tych sprawach, to przyczyn tego należy szukać w nieodpowiednim przygotowaniu zawodowym.



Z różnego kwalifikowania tych samych zjawisk przez różnych nauczycieli płyną ważne konsekwencje dla oceny wypracowania. Inaczej — rzecz jasna — oceni wypracowanie nauczyciel, który dostrzegł w nim 4 błędy, a inaczej ten, który widział w nim 15 błędów, inaczej ten, który twierdzi, że uczeń „przytoczył istotne i główne myśli utworu“, a zgoła inaczej ten, który stwierdza, że operuje „czczymi frazesami“.

Trzecim źródłem subiektywizmu jest różne ocenianie jednakowo zakwalifikowanych elementów. Np. w wypracowaniu „Zima“ dwaj nauczyciele czynią przedmiotem oceny te same elementy — ortografię i interpunkcję, przechodząc do porządku dziennego nad innymi elementami, obaj jednakowo kwalifikują te elementy stwierdzając: dużo błędów ortograficznych i brak przecinków, jednak wystawiają różne stopnie: pierwszy minus dobry, drugi zaś niedostateczny. Wypracowanie „Ocena magnaterii polskiej“... jeden nauczyciel ocenia stopniem ndst, drugi — db. Dzieje się tak, mimo że obaj zwracają uwagę na te same braki wypracowania — błędy ortograficzne, stylistyczne oraz niestaranne pismo i obaj — jak w poprzednim wypadku przechodzą do porządku dziennego nad elementami treści.

### **Czy można zobiektywizować ocenę przy pomocy jednolitych norm?**

Analiza porównawcza wypracowań ocenionych bez użycia norm z wypracowaniami ocenianymi z ich użyciem pomoże nam ustalić, w jakim stopniu możliwe jest zobiektywizowanie oceny przy pomocy jednolitych norm, tj. w jakim stopniu można przy pomocy tych norm zmniejszyć rozbieżność w ocenie tego samego wypracowania przez różnych nauczycieli.

Jedną z miar stopnia rozbieżności rozsiewu jest tzw. średnie odchylenie od średniej oceny w procentach <sup>1)</sup>.

Wyniki obliczenia stopnia rozsiewu wskazują, że w większości wypadków zastosowanie norm dało pozytywne rezultaty, mianowicie: na 12 wypracowań w 7 wypadkach stopień rozsiewu się zmniejszył, nieraz nawet bardzo wydatnie, np. w wypracowaniu „Co myślę o pracy harcerzy...“ z 12,5% do 3,8%, a w wypracowaniu „Ocena magnaterii...“ z 14% do 5,1%.

Nasuwa się pytanie, dlaczego ten pozytywny wpływ norm nie rozciągnął się na ocenę i pozostałych pięciu wypracowań?

Na to pytanie jednak tak długo nie znajdziemy odpowiedzi, jak długo nie będziemy wiedzieli, czy wszyscy nauczyciele konsekwentnie stosowali wskazówki zawarte w normach. Aby się o tym przekonać, musimy zestawzić oceny nauczycieli z ocenami, o których wiemy, że maksymalnie odpowiadają wymaganiom sformułowanym w normach.

---

<sup>1)</sup> O sposobie obliczania stopnia rozsiewu patrz B. Biegeleisen *Metody statystyczne w psychologii*. Warszawa 1955. Ks. Atlas, s. 57.

Celem uzyskania takich ocen, należało dać wypracowania do oceny komuś, kto faktycznie ma odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Poza tym trzeba było zadbać o to, aby ocena tych wypracowań odbyła się w warunkach nieeksperymentalnych, stwarzających lepsze możliwości do gruntownego przestudiowania norm, dokładnego ich przemyślenia i konsekwentnego zastosowania. Uznałam, że warunkom tym odpowiada instruktorka sekcji polonistycznej CODKO. Oceniała ona wypracowanie zgodnie z wymaganiami sformułowanymi w normach i uzasadniła każdy stopień z powołaniem się na te wymagania <sup>1)</sup>. Analiza merytoryczna recenzji nauczycieli, jak również porównanie tych recenzji z recenzjami CODKO pomoże ustalić warunki, od jakich zależy pozytywny wpływ norm na ocenę wszystkich wypracowań.

Rozpatrzmy, czy i o ile posługiwanie się normami wpłynęło na uwzględnienie przez nauczycieli poszczególnych elementów treści i formy wypracowania. Z analizy recenzji wynika, że w porównaniu z ocenami bez norm zwiększyła się liczba nauczycieli uwzględniających wszystkie elementy wypracowania.

Najbardziej wzrósł odsetek nauczycieli biorących pod uwagę logiczność, samodzielność i krytycyzm myślenia: o ok. 23%. Odsetek nauczycieli uwzględniających zrozumienie i planowe opracowanie tematu wzrósł o ok. 18%. Liczba nauczycieli uwzględniających opanowanie materiału rzeczowego i stopień wyczerpania tematu wzrosła o ok. 10%. To samo dotyczy kompozycji wypracowania i gramatyki. Liczba nauczycieli biorących pod uwagę pismo i interpunkcję też się zwiększyła nieznacznie. Jedynie liczba tych, którzy uwzględnili ortografię, uległa zmniejszeniu. Stało się tak na skutek odwrócenia uwagi niektórych nauczycieli od wyłącznego uwzględniania ortografii — jak to się działo w wypadku oceniania wypracowania bez norm.

Z wyżej przeprowadzonej analizy porównawczej wynika, że normy spowodowały znaczną poprawę, jeśli chodzi o uwzględnienie przez nauczycieli odnośnych elementów treści i formy wypracowania. Jednakże, mimo że normy zawierają wyraźne wskazówki, jakie elementy treści i formy wypracowania należy brać pod uwagę, niektórzy nauczyciele przeszli nad tym do porządku dziennego. Po prostu nie skorzystali z dyrektywy zawartej w normach. Stało się tak dlatego — sędzę — że niektórzy nauczyciele nie przyswoili sobie jeszcze jednolitych norm i w dalszym ciągu posługiwali się normami dotychczas przez siebie stosowanymi.

Celem przekonania się, czy przypuszczenie to jest słuszne i celem wyjaśnienia, dlaczego nie we wszystkich wypadkach normy spowodowały zbiektywizowanie oceny, przeprowadzimy bardziej pogłębioną analizę recenzji jednego wypracowania — „Zima“: zestawimy ocenę poszczególnych elementów treści i formy dokonaną przez nauczycieli z oceną tych

---

<sup>1)</sup> Oceny wypracowań dokonała ob. Stefania Mikołajczykowa.

że elementów treści i formy dokonaną przez CODKO. Wyniki tego zestawienia zawiera poniższa tabelka.

PORÓWNANIE OCEN NAUCZYCIELI Z OCENĄ CODKO

Lp.	Elementy wypracowania	Skala ocen												
		2	+2	=3	--3	3	+3	=4	--4	4	+4	--5	5	
1	Zrozumienie i planowe opr. tematu	T r e ś ć					2	1		11			6	
2	Opanow. mat. rzecz. i stopień wyczerp. tematu						5			9			6	
3	Logiczn., samodz. i krytyka myślenia						4	1		10			5	
4	Kompozycja		F o r m a					6					2	2
5	Język i styl wypracowania							9		1	6			
6	Gramatyka						1			6			5	
7	Ortografia, przest. pismo						10			6		1	3	
8	Ogólna ocena za formę						1		1	7		1	2	
9	Ogólna ocena za treść							2		1	7	1	1	
10	Ocena łączna					1		1	8	5	1	4		

□ — oceny nauczycieli zgadzające się z oceną CODKO.

Z tabelki tej wynika, że jeśli chodzi o poszczególne elementy treści i formy tego wypracowania, to ocena CODKO zgadza się z oceną większości nauczycieli we wszystkich wypadkach, z wyjątkiem elementu „język i styl wypracowania“. Spośród 20 nauczycieli, aż dziewięciu oceniło ten element wypracowania na dst, jeden na minus dobrze, sześciu na dobrze — tak samo jak instruktor CODKO — zaś czterech na bdb.

Nie ma zgodności również między większością nauczycieli, a instruktorem CODKO w ocenie ogólnej za formę i w łącznej ocenie za treść i za formę wypracowania. Ocena ogólna za formę wystawiona przez CODKO wynosi 2, a przez większość nauczycieli 3, zaś łączna ocena za treść i za formę wystawiona przez CODKO wynosi 2, podczas gdy większość nauczycieli wystawiła ocenę 3.

Dlaczego tak się dzieje? Sięgnijmy do norm i zestawmy sformułowane tam wymagania z wymaganiami sformułowanymi przez nauczycieli w recenzjach oraz z wymaganiami sformułowanymi przez instruktora CODKO w uzasadnieniu oceny.

Przedmiotem naszej analizy jest tu wypracowanie napisane przez uczniów kl. VI pt. „Zima“. Normy dla klasy VI dopuszczają przy ocenie dobrej „3 błędy językowe lub stylistyczne“. Instruktor stwierdził tylko 1 błąd stylistyczny, jeśli zaś chodzi o język, zauważył: „poradność językową wypracowania na poziomie kl. VI“. Zgodnie więc z tymi wymaganiami norm instruktorka oceniła język i styl wypracowania na „dobry“. Jeśli zaś chodzi o nauczycieli, to ci, którzy postawili ocenę bdb. stwierdzili — podobnie jak instruktor CODKO — 1 błąd stylistyczny. Mimo to jednak dali oni za „język i styl wypracowania“ ocenę bdb. Oparli się oni na punkcie norm orzekającym, że przy ocenie bdb „dopuszczalne są 2 błędy językowe lub stylistyczne“.

Ponieważ był tylko jeden błąd stylistyczny, postawili ocenę bdb. Instruktor CODKO jednak zwrócił uwagę na „ogólną poradność językową ucznia“, nad czym nauczyciele przeszli do porządku dziennego.

Na tym przykładzie widzimy wyraźnie, że normy nie zapobiegają możliwości powstawania różnicy zdań w interpretacji różnych odcieni strony językowej wypracowania. Dotyczy to również i innych elementów treści i formy. Normy nie zapobiegają całkowicie możliwości indywidualnego potraktowania pewnych bardzo szczegółowych zagadnień związanych z wystawieniem konkretnej oceny za konkretną odpowiedź ucznia. Jednakże dowolność ta może się przejawiać w pewnych ściśle określonych granicach, czego nie można powiedzieć o ocenie bez użycia norm. Tu dochodzimy do drugiej przyczyny, dla której normy zmniejszyły tylko, lecz nie zlikwidowały całkowicie subiektywizmu w ocenie wypracowań.

Popatrzmy teraz, jakie powody skłoniły aż 9 nauczycieli do ocenienia języka i stylu wypracowania na dst. Okazuje się, że dwaj spośród nich spostrzegają w wypracowaniu 1 błąd stylistyczny, dwaj — dwa błędy, czterej — 3 błędy, a jeden — aż 5 błędów. Widzimy więc, że mimo wprowadzenia norm, w dalszym ciągu aktualne jest różne kwalifikowanie tych samych elementów wypracowania. Jest to jedna z przyczyn subiektywizmu oceny, której normy nie są w stanie usunąć.

Abstrahując jednak od tego momentu, musimy stwierdzić, że nauczyciele ci i w tym wypadku po prostu nie przestrzegali wskazówek zawartych w normach. Zgodnie bowiem z tymi wskazówkami, ośmiu z nich musiałyby ocenić język i styl wypracowania na db. ewentualnie na bdb., w żadnym zaś razie na dst., ponieważ normy orzekają wyraźnie, że 4—5 błędów językowych lub stylistycznych upoważnia do wystawienia takiej oceny. Tylko jeden nauczyciel, stwierdzający 5 błędów stylistycznych, był upoważniony do wystawienia oceny dostatecznej.

Przykład ten potwierdza przypuszczenie, że jedną z przyczyn pozytywnego wpływu norm na ocenę tylko 7, a nie wszystkich 12 wypracowań jest niedostateczne przyswojenie sobie tych norm przez nauczycieli i brak wprawy w ich stosowaniu.

Również ocena ogólna za formę wypracowania, jak też ocena łączna za treść i za formę jest inna u instruktorki CODKO, niż u większości nauczycieli. Instruktorka oceniła formę na ndst., zaś większość nauczycieli na dst. Łączna ocena za treść i za formę jest u instruktorki niedostateczna, zaś u większości nauczycieli dostateczna. Ocena instruktorki CODKO jest zgodna z wymaganiami norm. Przewidują one między innymi, że za formę wypracowania należy się w kl. VI „ocena niedostateczna, o ile wypracowanie zawiera więcej niż 4—5 błędów językowych lub stylistycznych, 3 zasadnicze i 3 mniejsze błędy gramatyczne i ortograficzne oraz więcej niż 5—6 błędów przestankowych“. Omawiane zaś wypracowanie zawiera 5 zasadniczych i 1 mniejszy błąd ortograficzny, 3 błędy gramatyczne oraz 15 błędów przestankowych i 1 stylistyczny.

Z kolei popatrzymy, jak nauczyciele uzasadniają swoje oceny w recenzjach. Okazuje się, że tu działają te same przyczyny, o których była mowa wyżej. Na 7 nauczycieli, którzy ocenili formę wypracowania stopniem dostatecznym, trzech stwierdziło znacznie mniejszą ilość błędów niż instruktor, a więc inaczej zakwalifikowało ten sam element formy, zaś czterech, mimo że stwierdziło tę samą ilość błędów, co instruktor CODKO, przeszło do porządku dziennego nad wymaganiami sformułowanymi w normach, oceniając według własnych wymagań.

Pozostaje do rozpatrzenia sprawa oceny ogólnej za wypracowanie. Ocenivszy treść wypracowania na db., zaś formę na ndst., instruktor CODKO — zgodnie z wymaganiami norm — dał za całe wypracowanie ocenę niedostateczną.

Normy bowiem orzekają niedwuznacznie, że „o ile ocena z formy jest niedostateczna, to ocena z całego wypracowania może być dostateczna tylko w wypadku bardzo dobrej treści“.

Tylko jeden spośród 19 nauczycieli ocenił całe wypracowanie na ndst. Spośród zaś pozostałych 18 jeden ocenił na minus dost., ośmiu na dst., pięciu na plus dst., a czterech na db. Sięgnijmy znów do wypracowań i recenzji celem wykrycia źródeł odstępstwa od norm. Okazuje się, że jeśli chodzi o nauczycieli, którzy ocenili wypracowanie na dst., to w 7 wypadkach jest to rezultatem błędnej oceny za formę wypracowania.

Normy upoważniają bowiem do oceny dostatecznej z całego wypracowania, o ile ocena za formę jest dostateczna — przy założeniu, że również treść wypracowania oceniono pozytywnie.

A jak się przedstawia sprawa z ocenami dobrymi?

Okazuje się, że na 4 nauczycieli, którzy tym stopniem ocenili wypracowanie, trzej dali za formę ocenę dobrą, co jeszcze mniej odpowiada

wymaganiom sformułowanym w normach. Nauczyciele i w tym wypadku — mimo że mieli normy w rękę, nie skorzystali z zawartych w nich wskazówek.

Wyżej przeprowadzona analiza merytoryczna umożliwiła nam wykrycie przyczyn, dla których pozytywny wpływ norm nie rozciągnął się na ocenę wszystkich wypracowań. Są to przyczyny następujące:

a) Nie dość gruntowne przyswojenie sobie norm przez nauczycieli oraz brak wprawy w konsekwentnym ich stosowaniu — co było nie do osiągnięcia w warunkach eksperymentu.

b) Różne kwalifikowanie tych samych elementów wypracowania przez nauczycieli, co nie daje się usunąć przy pomocy norm.

c) Niemożliwość przewidzenia w normach wszystkich trudności w ocenianiu, które następują wypracowania, niemożliwość objęcia przepisami różnych mniej zasadniczych szczegółów, które sam nauczyciel musi rozstrzygać we własnym zakresie. Ten ostatni punkt tłumaczy nam, dlaczego nie można przy pomocy norm całkowicie usunąć subiektywizmu oceny.

### **Warunki, od jakich zależy pozytywny wpływ norm na ocenę**

Kończąc artykuł spróbujmy sformułować wnioski dotyczące tego, czy i o ile można zobiektywizować ocenę pomocy jednolitych norm ocen:

1. Zastosowanie jednolitych norm ocen stwarza możliwości zmniejszenia subiektywizmu oceny, nie umożliwia jednak całkowitego jego usunięcia.

2. Zmniejszenie subiektywizmu oceny nie następuje automatycznie przez wprowadzenie jednolitych norm ocen. Następuje ono pod warunkiem uprzedniego gruntownego przyswojenia sobie norm przez nauczycieli oraz nabycia wprawy w ich konsekwentnym stosowaniu. Wiąże się to z koniecznością odstąpienia przez nauczycieli od norm własnych, dotychczas przez nich stosowanych. Należy więc założyć, że od chwili wprowadzenia norm w skali krajowej, do czasu aż dadzą one pozytywne rezultaty, musi upłynąć dość długi okres, przy czym wydaje się rzeczą konieczną specjalne przeszkolenie nauczycieli w posługiwaniu się normami oraz stała pomoc i kontrola ich stosowania. Wydaje się celowa wymiana zdań, dyskusja na temat norm i sposobów ich zastosowania mająca na celu konfrontowanie norm z życiem oraz ciągłe ich doskonalenie.

3. Normy są skutecznym narzędziem walki z subiektywizmem oceny tylko w rękach nauczyciela posiadającego odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Normy nie mogą zastąpić merytorycznego przygotowania nauczyciela, którego brak powoduje błędne kwalifikowanie poszczególnych elementów pracy ucznia, co — siłą rzeczy — pociąga za sobą błędną ocenę.

4. Normy nie obejmują przepisami wszystkich wątpliwości, z jakimi styka się nauczyciel w toku oceny pracy ucznia. Normy nie są sche-

matem zastępującym myślenie nauczyciela. Zostawiają one mu możliwości indywidualnego potraktowania pracy ucznia oraz przejawienia własnej indywidualności. Możliwości te jednak są bardziej ograniczone, niż w wypadku oceny bez norm. Dzięki temu właśnie osiągamy większą obiektywność oceny. Z drugiej strony, zostawienie nauczycielowi pewnej swobody w rozstrzyganiu spraw spornych, chroni go przed traktowaniem norm jako martwego schematu oraz przed ich mechanicznym stosowaniem.

MARIA KNOTHE

### „KORSARZ“ CONRADA W LEKTURZE UZUPEŁNIAJĄCEJ

Na liście lektury uzupełniającej dla kl. XI znajduje się oprócz *Sza-leństwa Almayera* (omówione w numerze 6 *Polonistyki* z 1957 r.) także *Korsarz*.

Powieść ta, pisana w r. 1922, jest jednym z ostatnich utworów wielkiego pisarza. W postaci głównego bohatera ukazywała jeszcze jedno wcielenie Dominika Cerwoni, którego autentyczny portret nakreślił Conrad w *Zwierciadle morza*. Ten „wilk morski“, urzekający swą siłą, znalazł odbicie w kilku i to bardzo różnorodnych kreacjach, jak Lingard, Nostromo i Attilio. Peyrol wywodzi się też z tej rodziny. Obraz tej postaci był tak żywy dla pisarza, że nie zgodził się na ilustrowanie przez kogoś swej powieści, tylko sam nakreślił rysunek wyobrażający Korsarza. Ciekawy to szkic. Widzimy głowę starego człowieka o surowych, rzymskich rysach, pełnych godności i szlachetności. Niewątpliwie ten portret zgadza się z sylwetką bohatera *Korsarza*.

Powieść ta jest jeszcze jednym potwierdzeniem, że w utworach Conrada „główny punkt stanowi studium poszczególnego człowieka lub studium poszczególnego zdarzenia“ — według określenia Józefa Ujejskiego. Właśnie ten „poszczególny człowiek“ stanowi centrum zainteresowania i pisarza, i czytelnika w omawianej powieści. Dlatego w lekturze szkolnej tego utworu i analizie jego na lekcji należy przede wszystkim zgłębić charakterystykę głównego bohatera.

Zrozumienie tej postaci pozwoli pojąć całą powieść, jej wielkie walory, które pozornie nikną w sensacyjnej fabule.

Korsarz jest autentycznym korsarzem: „przybył z morza, przeszedł przez ich życie i znów znikł na morzu“. (Józef Conrad *Korsarz*. PIW. 1958).

Wyspa Porguerolles u wybrzeży Morza Śródziemnego była prawdopodobnie miejscem jego urodzenia, „lecz nie był tego pewien. Myśląc o rodzicach widział przed sobą wysoką kobietę w łachmanach, wynędz-

niałą i smagłą“ (s. 13). Historia dzieciństwa i młodości bohatera opowiedziana jest na początku powieści i ukazuje realia jego życia, które ukształtowały charakter korsarza. Pięćdziesiąt lat życia na morzu „pędzonego raz w zgodzie, to znów w niezgodzie z prawem upłynęło wśród „Braci z Wybrzeża“, dziwnego bractwa trącałego masonstwem a bardziej jeszcze piractwem“ (s. 15), na bezgranicznych oceanach, dalekich wschodnich morzach. One stały się jego ojczyzną. Los chciał, że powrócił mając 58 lat do Almanarre, ojczyzny prawdziwej, nad brzeg Morza Śródziemnego. Tu kończy się ekspozycja powieści. Akcja utworu zaczyna się wtedy, kiedy bohater, stary już człowiek, wracając na francuską ziemię, jak do cichej przystani, pragnie zakończyć swe burzliwe przygody i dożyć w spokoju i dostatku swoich dni. W tym pragnieniu uspokojenia i zgody z otaczającą rzeczywistością odnajdujemy prawdę starego człowieka, znaną nam z podobnej wizji Sienkiewiczowskiego latarnika. I oto w momencie, w którym wszystko powinno się dla niego kończyć — właśnie wszystko się zaczyna... Przede wszystkim zetknięcie się z nowym i nie znanym mu żywiołem „dziwnej“ kobiety — Arletty. Wzajemny stosunek tych dwojga ludzi jest interesujący i subtelnie ukazany w powieści. Korsarz, człowiek, który wiele już przeżył, znał kobiety różnych ras i kolorów tylko jako urozmaicenie życia, nie potrzebował ani umiał ich rozumieć, były tylko jakimś elementem egzotycznego życia, które pędził w nieustających wędrówkach po morzach i w rzadkich chwilach odpoczynku w portach. Teraz zetknął się z istotą dziwną, aż przerażającą. W dodatku dzięki swemu dostojnemu, budzącemu zaufanie wyglądowi wzbudził w niej ufność i „powrócił ją do normalnego życia... nieprzewidzianym nadspodziewanym i zagadkowym ukazaniem się w Escampobar dał moralny, a nawet fizyczny impuls całej jej istocie, był tedy dla niej postacią na olbrzymią miarę, gońcem z nieznanego świata, który przybył do samotni, istotą mocarną o niewyczerpanych zasobach potęgi, niedostępna i niewyciężona“ (s. 231). Uderzony jej pięknnością, sam czuł się spłoszony i zaniepokojony. Otaczając dyskrecją i delikatnością sprawy uczuć korsarza, nie daje nam autor pewności co do rodzaju tych uczuć. Dopiero rozwijające się wypadki ukazały go w stosunku do Arletty i jej spraw jako dobroczyńcę i nieomal cudotwórcę. Odda jej ukochanego, ocalił go od śmiertelnego przedsięwzięcia, zabezpieczył młodych przed groźnym wrogiem. Dwa tylko momenty pożegnania Arletty, bez żadnego komentarza autorskiego, ukazują nam całą tkliwość uczucia Peyrola dla młodej dziewczyny. Pierwszy raz — gdy Korsarz opuszcza dom, pozostawiając śpiącą w pokoju Arlettę: „Spała mocno... krucze włosy rozsypały się po poduszce, wzrok Peyrola spoczął na długich rzęsach, odbijających od bladości policzków. Raptem, sądząc, że się poruszyła, cofnął głowę gwałtownie i zamknął uchylone drzwi. Nasłuchiwał przez chwilę, jakby walcząc z pokusą zajrzenia znowu, lecz zdecydował snadź, że to zbyt ryzykowne, ruszył dalej“ (s. 246). I nic więcej — sam fakt konieczności ujrzenia po raz ostatni Arletty ma



nam wyrazić ogrom uczuć Peyrola, który nie umie i nie chce ich uzewnętrznić, ale jest zdolny do intensywnego ich przeżywania. I drugi raz — kiedy nieoczekiwanie zjawiała się Arletta na gotowym do odjazdu kutrze. Zemdloną porucznik Réal wraz z Peyrolem odnoszą do domu. Teraz już naprawdę ostatni raz Peyrol żegna Arlette: „pocałował ją w białe czoło, u samej nasady włosów, czarnych jak skrzydła kruka“. „Allez — czasu mamy mało“ — powie jeszcze do porucznika „i pod wpływem chłodnego muśnięcia (wiatru) znów stał się sobą, włóczęgą, który nie znał sentymentów ani wahań w obliczu hazardów życia“ (s. 262). Niewątpliwie w stosunku Peyrola do Arletty odnajdujemy resztki kompleksu ojca Goriot. Za wszystko, co dobrego zamierzał dla niej zrobić, spotkało go niezrozumienie. „Oddaj mi go — kochałeś mnie przecie, Peyrol — krzyknęła nie przestając się wyrwać; nagle zaciśniętą pięścią uderzyła Korsarza po twarzy raz po raz“ (s. 260—261). Wszystko, co Peyrol przeżywa wobec Arletty, jest zamknięte w nim głęboko, tak głęboko, że nie mówi o tym autor, może nie wiecie czytelnik. I na tym właśnie polega trudność czytania Conrada. Nie wszystko jest powiedziane, nie wszystko pokazane. Raz tylko Conrad mówi wprost o miłości Peyrola (s. 280): „on, stary człowiek, który niepostrzeżenie uległ przemocy czasu i doczekał chwili, w której uczucie, niespodziewanie jak intruz i okrutnie jak nieprzyjaciół, zdarło zeń zasłonę pokoju“.

Najczęściej właśnie podtekst ma u Conrada swą niezmierną wagę. Stąd trudność, ale i konieczność dostrzegania tych spraw ukrytych i objaśnienie ich niewyrobionemu czytelnikowi. Płyń więc z tej potrzeby wyraźny nakaz metodyczny czytania wnikliwie, ale i ostrożnie.

„Wielka przygoda“ życia Peyrola rozpoczyna się w Escampobar. Przebywając na dalekich szlakach morskich świata nie wiedział, że w ojczyźnie dokonała się rewolucja (mowa tu o rewolucji 1789 r.). Kiedy pojął doniosłość tego zdarzenia, ustosunkował się do niego swoiście: „nie przychylił się ani na jedną, ani na drugą stronę. Było to wszystko za dalekie, za wielkie, nie dość konkretne“ (s. 33). W rozmowie z zagorzałym sankiulotą powiada: „Ja nie miałem nic z waszą polityką do czynienia. Byłem na drugiej półkuli, więc nie możecie mnie podejrzewać o zdradę. Wy, sankiuloci, sądziliście bez litości wrogów republiki w ojczyźnie, ja zaś zabijałem jej nieprzyjaciół daleko stąd...“ (s. 35—36). Odkrywa tu istotną prawdę o sobie — jest patriotą. Dlatego, kiedy nadarzy się ta niezwykła potrzeba zaryzykowania życiem dla sprawy politycznej — oszukania Anglików i przełamania blokady Tulonu, nie zawaha się wziąć całej sprawy na swoje barki. O nim to, już po jego śmierci, powie Réal, który zawdzięcza Korsarzowi wszystko: życie, powodzenie przedsięwzięcia, ukochaną kobietę, słowem pełne szczęście: „Jedyną pewną rzeczą, którą o nim wiemy, jest to, że nie był złym Francuzem“.

Najpiękniejszym hołdem, złożonym „dobrej służbie“ Peyrola, jest jego morski pogrzeb. Uznanie zwycięskich wrogów dla pokonanego przeciwni-

ka wyraził kapitan angielski: „Oni się nie poddali i na Boga, panowie, zato-  
pimy ich statek z podniesioną banderą“. I tu następuje ta piękna scena  
w powieści, którą kończy wzruszający moment: „Wreszcie przez dławiącą  
w gardle, nieskończenie długą chwilę, wśród omglonego widnokregu tylko  
trójkolorowa bandera wiała samotnie z heroicznym patosem. Naraz znikła  
i ona jak zdmuchnięty płomień, pozostawiając widzom wrażenie, że sami  
teraz muszą stawić czoła bezmiernej, nagle powstałej pustce. Na pokładach  
„Amelii“ ustał wszelki szepć“.

Ale w fakcie podjęcia przez Peyrola ryzykownej próby zmierzenia się  
z Anglikami tkwi nie tylko rys patriotyczny. Peyrol to przede wszystkim  
człowiek morza. Pokusa rozegrania wielkiej gry na morzu jest dla niego  
nieodparta. Trzeba wywieść w pole korwetę nieprzyjacielską. Nikt jak on  
nie potrafi tak kluczyć i zwodzić i taką przy tym wykazać znajomość rze-  
miosła marynarza. Toteż rzuca się w ostatnią swoją wielką przygodę  
z przeświadczeniem całkowitej władzy nad swoim kutrem, przypadkową  
załogą, niespodziankami pogody i morza oraz pełną świadomością, że od  
niego tylko zależy przebieg gry. Istotnie moment końca wybiera sam  
i umiera, pozornie będąc pokonanym, a w rzeczywistości odnosząc pełny  
sukces swego przedsięwzięcia i pełne zwycięstwo człowieka, który postę-  
puje tak, jak mu nakazuje wierność samemu sobie. I oto znowu spotyka-  
my się z Conradowskim problemem wierności wobec siebie, problemem  
istotnej jakości człowieka. Po przeczytaniu powieści do końca odnosi się  
wrażenie, że Peyrol po to żył swoich 60 lat w sposób niezwykle, że po to  
czynił zło i dobro, aby tak właśnie umrzeć. Moment jego śmierci jest  
jednocześnie najwspanialszym punktem kulminacyjnym jego życia i świa-  
domość tego staje się dla bohatera chwilą głębokiego triumfu nad śmier-  
cią. Nawet okoliczności tak się składają, że moment ten ma swoją naj-  
właściwszą scenerię. Stary pirat niepokoił się przecież, że będzie musiał  
kiedyś umrzeć w łóżku, jak zwykły człowiek i oto dane mu jest umrzeć  
w walce, w wielkiej grze, na umiłowanym kutrze, w blaskach morza, przy  
dźwiękach okrętowej komendy i mieć prawdziwy marynarski pogrzeb.  
„Dla marynarza jego okręt jest najodpowiedniejszą trumną... Nie wyrzu-  
cimy ich w morze na igraszkę fal. Niechaj śpią spokojnie na dnie statku,  
którego nie chcieli opuścić“ (s. 291) — powie kapitan angielskiej korwety.

Tak więc te trzy miłości — spóźnione i trudne uczucie dla kobiety, na  
poły męskie, na poły ojcowskie; obudzona miłość do zapomnianej ojczyz-  
ny i wieczne ukochanie wielkiej morskiej przygody — tworzą główny spłot  
jego osobowości.

Jak zwykle, Conrad charakteryzuje swego bohatera nie tylko w dzia-  
łaniu, ale i poprzez relacje innych postaci. Oto stary kaleka mówi o Pey-  
rolu: „Miał on wielkie, szlachetne serce“ (s. 298). Czasem autor charakte-  
ryzuje w sposób zakamuflowany: „A drzewo morwowe, jedyne wielkie  
drzewo na cyplu półwyspu, stojące jak szyldwach u bram podwórza,  
westchnęło przejmująco dreszczem wszystkich liści, rzekłbyś, z żalu za

Bratem z Wybrzeża, człowiekiem bezprawnych czynów, lecz wielkiego serca, który często w południe zasypiał w jego cieniu“ (s. 298).

Tej pięknej postaci bohatera nie brak i innych jeszcze cech, tak często podkreślanych w powieściach Conrada. Oto i Peyrol reprezentuje Conradowski problem solidarności z grupą, z „szeregiem“, który los człowiekowi wyznaczył. Peyrol był korsarzem — należał do stowarzyszenia „Braci z Wybrzeża“ i chociaż etyka ich była bardzo elastyczna, a w opinii oficera marynarki francuskiej byli tylko zwykłymi przestępcami, Peyrol umie ich bronić. Z wielką godnością stwierdza: „Zasady republikańskie stosowaliśmy już wówczas, gdy jeszcze o republice nikt tu nie myślał, wszyscy bowiem „Bracia z Wybrzeża“ byli równi między sobą i obierali swych wodzów“ (s. 12). Jego sentyment dla „Braci“ wyraził się w uczuciu jakiegoś rozrzewnienia, z którym traktuje owego „Tedla dura“ — marynarza, którego za wkroczenie na kuter zmuszony był ukarać potężnym uderzeniem w głowę. Kiedy pragnie go ocalić, to działa w nim „poczucie braterstwa, obudzone tak niespodziewanie po 20 latach przerwy“. I kiedy mu się uda wreszcie powrócić marynarza na łono jego korwety, Korsarz odetchnie z ulgą, nie pozbawioną goryczy: „angielskie łodzie zabrały coś należącego do niego, nie człowieka, lecz część jego własnego życia — odzyskany kontakt z dawnym minionym korsarstwem na Oceanie Indyjskim“ (s. 213).

Peyrol skupia na sobie główną uwagę czytelnika, ale i inne postacie: Arletta, Scewola, Katarzyna, Réal, Michel — to wybitne i ciekawe indywidualności. Każda żyje własnym, swoistym życiem. Każda ma własną prawdę: Arletta, obudzona do życia — miłość; Scewola — namiętność „krwio pijcy“, kata rewolucji; Katarzyna — godność rodu i poświęcenie dla jedynej pozostałości tego rodu, Arletty; Réal — poczucie honoru i obowiązku żołnierskiego; Michel — wdzięczność i wierność dla przyjaciela.

Tajemnicą pisarstwa Conrada jest widzenie w człowieku jego prawdy i wiara, że ta prawda, przynajmniej raz w życiu, jest dobra. Nawet, jeśli jest zawsze zła (Scewola), ma charakter żywiołu-siły, budzi grozę swą wielkością. Dlatego obcowanie z postaciami Conradowskiego świata daje świadomość przebywania wśród istot żywych, z krwi i kości, mających mózgi i serca.

Korsarz nie jest powieścią o egzotycznych morzach i ludziach Dalekiego Wschodu. Mamy tu do czynienia z Morzem Śródziemnym, z Francuzami i Anglikami. Interesujący jest stosunek pisarza do tych dwóch nacji. Widzimy, że autor nie kieruje się uprzedzeniami ani upodobaniami. Choć główny bohater jest Francuzem, postać piękna, przecież i szlachetna, to sympatia czytelnika jest nie tylko po jego stronie, ale również po stronie jego wrogów — Anglików, szlachetnych przeciwników, którzy po rycersku wielbią męstwo i bohaterstwu nieprzyjacielowi oddają należną cześć. I przeciwnie, pośród szlachetnych i pięknych postaci Francuzów spotykamy odrażającego Scewolę, któremu odmówił autor swojej i naszej

sympatii. A to daje wiele do myślenia. Scewola jest zagorzałym rewolucjonistą, ale jest fanatycznym szaleńcem, karykaturą bojownika idei.

Powieść *Korsarz* nie jest typowa dla pisarstwa Conrada: akcja nie dzieje się na ocenach, nie spotykamy tu kolorowych ludów, nie ma tak charakterystycznego dla pisarza problemu symbiozy ras, a przecież jest i morze, i jego ludzie i okręty czy łodzie, które, jak wiemy, (patrz artykuł o *Szaleństwie Almayera* — *Polonistyka* Nr 6/1957) odgrywają równorzędną, rolę z ludźmi. Tę funkcję w *Korsarzu* pełni kuter Peyrola. Poznajemy go najpierw, gdy jak trup leży na brzegu zatoki (s. 92): „Na brzegu leżał samotnie, pochylony na bok, dwumasztowy kuter z wybielonymi przez słońce linami, zwisającymi jak girlandy i rozeschniętymi, popękanyymi masztami. Wiało od niego melancholią ruiny, oddanej na pastwę żywiołom“. Pod czułą i świadomą ręką Korsarza kuter stał się pełnowartościowym statkiem, mogącym odbyć piękną morską podróż. Prowadząc go w swoją i jego ostatnią drogę, Peyrol myśli: „Dobry kuter, nie zapomniał żeglować — i wtedy wolne serce korsarza, które przez tyle dni przygniatała ciężka troska, doznało chwili radości, złudzenia nieograniczonej wolności“ (s. 266). A kiedy przyjdzie umierać, kuter zostanie zatopiony z honorami, które, czujemy to, należą się nie tylko załodze, ale i dzielnemu, sprawnemu statkowi.

Ta charakterystyczna dla marynistycznego pisarstwa Conrada animacja okrętów znalazła i w tej powieści swój przejmujący wyraz.

Tak więc oceniając wartości *Korsarza* należy dostrzec przede wszystkim wybitne walory wychowawcze powieści. Siła i męstwo człowieka, który umie poświęcić się dla innych, głębokie poczucie obowiązku, stawianie sprawy narodowej ponad wszystko, wierność wobec samego siebie, umiłowanie szerokiej wolności, piękno służby morskiej i jej dyscyplina — oto motywy naczelné tej pięknej i jakże interesującej powieści, która posiada przy tym fabułę sensacyjną, a więc dla młodzieży niezwykle pociągającą.

Jeśli będziemy pamiętać, że przychodząc do szkoły z Conradem, mamy mówić o pisarzu, który, mimo że opuścił Polskę, nigdy o niej nie zapomniał, to problemy patriotyzmu w jego twórczości, odnosząc się choćby do niepolskiej nacji, mają dla nas specjalnie silną wymowę i nabierają jakiejś wtórnej głębi. A jeśli wiemy, że *Korsarz* powstał u schyłku życia wielkiego pisarza, tym cenniejsze w tej powieści mogą być wszystkie myśli o dobrej służbie dla swojej ojczyzny. Nie należy więc na lekcjach o Conradzie zapominać o jego związkach z Polską, o czym tak pięknie powiedział Lechoń w zakończeniu swego wiersza z r. 1924 *Na śmierć Conrada*:

„I teraz Ciebie wicher zaświatów ogarnia,  
I ten tułacz bezsenny, zorany przez blizny,  
Twój ojciec tam Cię woła językiem ojczyzny,  
Gdzie wszystkim świeci morzom ta sama latarnia“.

## AUTOR I BOHATER KSIĄŻKI W WYPRACOWANIACH UCZNIÓW WYŻSZYCH KLAS SZKOŁY ŚREDNIEJ

W środowisku pedagogów panuje powszechnie przekonanie, że treść książki ma wpływ na młodzież. Wyrazem tego przekonania jest między innymi wypowiedź Haliny Kowalewskiej<sup>1)</sup>, która w artykule „Etyka społeczna jako przedmiot nauczania“ podkreśla, że „...najpilniejszą sprawą jest chyba wydanie zbioru fragmentów z literatury całego świata, obrazujących problemy moralne — wielkie i małe. Zbiór taki mógłby stanowić nie tylko znakomitą pomoc dla nauczycieli moralności, ale również dla polonistów, jako najbliższych sprzymierzeńców *moralisty*...“.

W innym miejscu ta sama autorka pisze: „Musimy... znaleźć w światowej literaturze pięknej pozycje i fragmenty o wielkich walorach artystycznych, a zarazem moralnych, zdolnych wywoływać głębokie wzruszenia, wywoływać intuicyjnie trafne oceny moralne, skłaniać do refleksji, budzić pragnienie szlachetnego życia“<sup>2)</sup>.

Niewątpliwie wniosek ten jest słuszny, niemniej budzi trochę niepokoj. Z góry bowiem zakłada, że treść dobrana w takim zbiorze będzie oddziaływała wychowawczo, będzie kształtowała postawę moralną i społeczną młodzieży.

Aby stało się zadość życzeniom nie tylko H. Kowalewskiej, lecz ogółu pedagogów, trzeba uprzednio odpowiedzieć sobie na pytanie, jaka treść książek jest zdolna do wywołania „ocen moralnych“, „głębokich wzruszeń“ i jaka spowodować może „pragnienie szlachetnego życia“?

Trzeba przyznać, że na te pytania trudno odpowiedzieć. Wysuwa się więc nagląca potrzeba, niemal konieczność, poznania recepcji treści książki przez młodzież i dzieci. Wyniki planowo i systematycznie prowadzonych badań umożliwią również przygotowanie źródeł odpowiednich do nauki moralności. Pozwolą one, być może, stwierdzić, że nie wszystkie dzieci i nie cała młodzież jednakowo reagują na treść czytanych książek. Odmienność środowisk rodzinnych i społecznych, w jakich dziecko się wychowuje, różnorodność postawy życiowej, kształtowanej tradycjami wychowawczymi, moralnymi, obyczajowymi wpływają na przyjmowanie treści książki.

Badanie recepcji treści kultury, a więc i treści słowa drukowanego, czyli zagadnienie „skuteczności czytania“ ułatwi porównanie związku lektury z żywym słowem nauczyciela, oświetli sprawy rozumienia wykładu, błędów w rozumieniu, zapominania treści oraz sprawę sposobów rozpoznawania rezultatów czytania<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Halina Kowalewska: „Etyka społeczna jako przedmiot nauczania“. *Nowa Szkoła*. 1957 nr 6, s. 574.

<sup>2)</sup> Halina Kowalewska, op. cit., s. 572.

<sup>3)</sup> J. Pieter: *Recepcja treści kultury*. Przewodnik zagadnieniowy dla badań metodą wywiadu nad recepcją treści kultury i czytelnictwa. Katowice 1957, s. 16.

Materiały uzyskane do poniższej pracy pochodzą z wypracowań szkolnych pisanych w listopadzie i grudniu 1957 roku.

Analiza wypracowań szkolnych, związanych bezpośrednio lub pośrednio z czytelnictwem młodzieży, jest na ogół często stosowana w badaniach czytelnictwa. W większości badań ma ona przede wszystkim charakter pomocniczy, jak np. w pracy przeprowadzonej przez Irenę Drozdowicz-Jurgielewiczową wśród słuchaczy szkół wieczorowych i Uniwersytetów Powszechnych Warszawy <sup>1)</sup> lub w badaniach Biura Badań Czytelnictwa Instytutu Kulturalno-Oświatowego „Czytelnika“ — przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej <sup>2)</sup>. Rzadko natomiast analiza wypracowań szkolnych służy jako główne źródło wiadomości o czytelnictwie.

Badanie za pomocą wypracowania szkolnego jest jedną z form swobodnej wypowiedzi, podobnie jak listy, dziennik, pamiętnik, wspomnienia. „Swoboda“ tej wypowiedzi jest z zasady ograniczona faktem jej przeznaczenia, stanowi bowiem zawsze przedmiot oceny nauczyciela poprawiającego wypracowanie, co wywołuje w uczniu mniej lub więcej świadomą chęć takiego napisania pracy, by podobała się oceniającemu. Ta chęć podobania się i uzyskania dobrej oceny odnosi się nie tylko do dążenia, by zaspokoić wymagania nauczyciela w zakresie formalnym (budowa, styl, ortografia, gramatyka), lecz wpływa na treść pracy, to jest takiego jej ujęcia, by było bliskie głoszonym przez nauczyciela poglądom i realizowanej przez niego postawie. Nieliczni tylko uczniowie, oznaczający się dużą indywidualnością, chcą i umieją przeciwstawić się autorytetowi nauczyciela polonisty. Całkowitą szczerłość wypowiedzi uczniowskich może uzyskać tylko ten nauczyciel, który potrafi okazywać szacunek dla poglądów swoich uczniów i dając wyraz temu szacunkowi umożliwia uzyskanie jak najbardziej subiektywnych ocen młodzieży o jej lekturze. Ważne jest, by przy analizowaniu wypracowań szkolnych można było podać nie tylko płeć, wiek, klasę ucznia oraz typ szkoły i środowisko geograficzne (jak to jest zrobione w tej pracy), lecz również środowisko rodzinne i kulturalne młodzieży.

Ubocznie warto zwrócić uwagę na znaczenie dydaktyczne wypracowań na tematy związane z bezpośrednimi obserwacjami i indywidualnymi przeżyciami dzieci. Mogą one stanowić poważny czynnik w pobudzaniu uczniów do samodzielnego myślenia <sup>3)</sup>.

Na ogół lekcje polskiego, podobnie jak lekcje historii (o ile przy ich przeprowadzaniu nauczyciel umie posługiwać się powieścią historyczną i książką popularnonaukową) stwarzają wielkie możliwości dla pedagoga

---

<sup>1)</sup> I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa *Upodobania czytelnicze dorosłych*. Warszawa 1939.

<sup>2)</sup> *Badania czytelnictwa*. Materiały i studia (praca zbiorowa). T. I. Łódź.

<sup>3)</sup> Por. H. Rowid: *Z metodyki wypracowań pisemnych* (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci). Lwów—Warszawa 1920, s. 56. Praca dziś nieco przestarzała, lecz stale godna uwagi.

zainteresowanego zagadnieniami czytelnictwa i recepcji słowa drukowanego<sup>1)</sup>.

Za pomocą analizy wypracowań szkolnych można jednak uzyskać materiały do niektórych tylko zagadnień, a mianowicie: stosunek do bohatera utworu literackiego oraz do pisarza i jego twórczości. Ta ostatnia sprawa wydaje się być szczególnie ważna wobec panujących (niewątpliwie słusznych) dążności zbliżenia czytelników do współczesnych autorów przez spotkania autorskie, wywiady, wypowiedzi autobiograficzne itp.

Autorzy są często znani swoim czytelnikom, znane są ich sprawy życiowe i projekty prac. Dlatego też w wypracowaniach ważny jest temat dotyczący pisarzy.

W planowanych badaniach nad recepcją literatury pięknej przez młodzież wyższych klas swobodne wypowiedzi uczniów mają charakter orientacyjny. Poza tym przewiduje się prowadzenie systematycznej obserwacji, zastosowanie anonimowej ankiety, przeprowadzenie testu na rozumienie treści, analizę dokumentacji bibliotek szkół, w których mają być przeprowadzone badania.

Tytułem próbnego badania przeprowadzono wypracowania szkolne w dwóch klasach Technikum Hutniczego w Szopienicach i w trzech klasach Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi. Nauczycielki otrzymały 15 tematów wypracowań do wyboru, według własnego uznania i na podstawie znajomości uczniów. W wyniku tej sui generis ankiety szkoła łódzka dostarczyła 55 wypracowań. Tabela poniższa da najlepszy obraz przeprowadzonych tam ćwiczeń:

L. p.	Tematy wypracowań	Ogółem	Kl. IX b		Kl. X b		Kl. X c	
			chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
1-	Mój ulubiony bohater powieści	24		15			8	1
2-	Moje ulubione książki	7				7		
3-	Jakie książki pisałbym, gdybym był pisarzem?	24		5		10	1	8
		55		20		17	9	9

Uczniowie Technikum Hutniczego wybrali jeden tylko, niedostatecznie uzasadniony, temat: „Który z bohaterów książki wpłynął na moje życie. Jak, kiedy, dlaczego?” Wypracowanie pisało w klasie IVa — 24 uczniów (18 chłopców, 6 dziewczynek), w klasie IVb — 22 uczniów (22 chłopców).

Przedstawione wyniki tego próbnego badania nie pozwalają na uogólnienia i syntezę, oparte są bowiem na przypadkowym i fragmentarycznym materiale. Mogą tylko z jednej strony być skromnym zwróceniem

<sup>1)</sup> Por. niezmiernie interesujące artykuły: W. Danko: „Powieści J. I. Kraszewskiego jako pomoc w nauczaniu historii”. *Historia i Nauka o Konstytucji*. 1956, M. Pleśniarska: „Rola powieści historycznej i lektury popularnonaukowej w nauczaniu historii”. *Historia i Nauka o Konstytucji*. 1957 nr 6, s. 402—409.

uwagi na tę metodę poznawania recepcji książki przez młodzież, z drugiej — uzyskany materiał może stanowić, w małym co prawda stopniu, źródło wiadomości o młodzieży i o przyjmowaniu przez nią treści słowa drukowanego.

Sprawa rzucająca się w oczy przy przeglądaniu wypracowań z obu szkół odnosi się do rozmiarów wypowiedzi. Uczniowie z Łodzi piszą dużo. Zdarzają się wypracowania na 3—4 strony papieru formatu A 4, gdy najdłuższe wypracowanie ucznia ze Śląska nie przekracza 2,5 stron formatu zeszytowego (A 5). Wypracowania młodzieży łódzkiej charakteryzuje bogatsze słownictwo i lepszy styl. Poszukiwanie przyczyn tego stanu rzeczy oczywiście może zaprowadzić nas bardzo daleko. Warto tutaj jedynie przypomnieć, że w liceum ogólnokształcącym ilość godzin przeznaczona na nauczanie języka polskiego w klasie IX i X wynosi 5, w technikum zawodowym natomiast program języka polskiego w analogicznych klasach mieści się w 2 godzinach tygodniowo.

Czym jest dla młodzieży książka? Odpowiedź na to pytanie znajduje się w jednym z wypracowań.

Książka to najlepszy, najbliższy i najbardziej przez nas kochany przyjaciel. Dzięki książce... możemy wynieść wielkie korzyści. Dzięki niej poznajemy świat, dowiadujemy się o wszystkich krajach, o rzeczach pięknych i ciekawych. Poznajemy życie dawne i obecne. Przeżywamy wszystkie wydarzenia wraz z bohaterami. Staramy się naśladować naszych bohaterów. Książka to nasz nauczyciel, ona nas uczy i wychowuje, ona wskazuje drogi w przyszłość... Ona ostrzega nas przed złem... autora książki... kocham i uwielbiam, ponieważ tylko dzięki niemu mogłam się dowiedzieć o czymś, co mnie interesuje. Dzięki niemu jestem mądrzejsza, on mnie uczy, on mnie prowadzi do szczęścia. (S. W. dz. Xb)<sup>1</sup>.

Czy pisarz stał się dla młodzieży jakimś wzorem, czy jest, czy może się stać przewodnikiem duchowym? Raczej nie! Przypisuje się mu natomiast pewien styl życia i pracy, bardzo zresztą atrakcyjny i godny naśladowania oraz będący przedmiotem zazdrości dla wielu. Nigdzie nie spotykamy wzmianki, która świadczyłaby, że pisarz wywiera lub może wywierać głębszy wpływ na kształtowanie się społecznej lub moralnej postawy młodzieży.

Warto zatrzymać się nad zagadnieniem, jak młodzież wyobraża sobie życie i pracę pisarza. Według niektórych czytelników pisarze są to ludzie, którzy prowadzą urozmaicony sposób życia, wiele widzą, a to, co oglądają i przeżywają, powinni wiernie oddać w swojej pracy pisarskiej, która w jakimś wielkim uproszczeniu wygląda tak, że „siadają przy biurku w ciszy i spokoju i piszą“.

Młodzież chciałaby pisać książki na tematy podróźnicze, gdyż one właśnie wymagają od pisarza wypraw w „nieznane“. Chcą pisać książki podróźnicze, by błądzić w puszczy, poznać życie ludów żyjących wśród upałów i lodów, oglądać wschody i zachody zorzy polarnej, czuć ciepło

<sup>1</sup>) W nawiasach przy wypowiedziach uczniowskich podane są inicjały imienia i nazwiska, płeć (ch. — chłopiec, dz. — dziewczynka), klasa.



promieni słonecznych w krajach podzwrotnikowych, przyjrzeć się falom oceanu, poznawać kulturę innych narodów.

Wydaje się, że temat „Gdybym był pisarzem...” zaciekał młodzież przez pobudzenie jej fantazji. Barwność życia, różnorodna sceneria podróży, egzotyka przygód, jakie według ich przekonania stają się udziałem pisarza, pociąga swą odmiennością. Ta potrzeba odmienności doznań zawiera w sobie wiele elementów kompensujących szarość dnia codziennego, a pokrywa się z materiałami uzyskanymi na podstawie innych badań. Oto fragment jednego z wypracowań dla potwierdzenia tej myśli:

Dla zacerpnienia tematu musiałabym odbyć podróż nie tylko po kraju rodzinnym... zwiedzić dżungle Azji i puszcze Ameryki czy Afryki, zobaczyć ludzi żyjących wśród skwarów i upałów, i ludzi żyjących na północy... w ciepły księżycowy wieczór wsłuchać się w tęskną melodię grających na gitarze tubylców Haiti lub błądzić w puszczy i wsłuchiwać się w jej odgłosy. (M. J. dz. Xb)

Te swoje przygody chciałyby młodzież udostępnić innym za pomocą twórczości pisarskiej.

Wielu młodych stoi na stanowisku, że „pisarzowi wszystko wolno”<sup>1)</sup>. Nie wszyscy są jednak przekonani o „wszechmocy” pisarza. Mają świadomość, iż często nie udaje mu się przekazać czytelnikowi tego, co pragnie, nie zawsze potrafi oddać wiernie „głębię swych uczuć i myśli”. Uczennica kl. X c zastanawia się nad sprawą złych, nieudanych książek:

Czasami myślę, że autor miał może najlepsze chęci napisać dobrą książkę, wlać w nią swoje uczucia, przeżycia, ale wychodzi mu to jakoś sztucznie, okazuje się, że nie zna dobrze życia... które opisuje. Tego właśnie się obawiam i dlatego nawet nie próbuję pisać... (C. J. dz. Xc)

Czyżbyśmy mieli tu do czynienia z przeświadczeniem, że autor ponosi odpowiedzialność za słowo napisane? Żaden jednak z uczniów nie wspomina o wysiłku i pracy, o konieczności uczenia się, o trudzie, wątpliwościach i zwątpieniach, które przypadają pisarzowi w udziale.

Wypracowanie na temat „Gdybym był pisarzem...” dało sposobność przyznania się, że jest się samemu autorem wierszy, opowiadań i nowelek. Spotykamy parę wypowiedzi, które świadczą, że młodzi piszą pamiętniki.

Wypracowania są również sposobnością do napisania obrazka „literackiego“, np. o dziewczynie wiejskiej, która zamieszkałszy w mieście

---

<sup>1)</sup> Friedrich Durrenematł w sztuce *Jesienny wieczór* (Dialog. 1958 nr 2, s. 88—95) mówi: „Pisarz stał się wypieszczonym snem milionów, jako człowiek, który na wszystko może sobie pozwolić, na wszystko powinien sobie pozwolić. Jego sztuka jest tylko glejtem dla jego występków, jego przygód...” (s. 92). Uderza zbieżność poglądów autora sztuki z wypowiedziami młodzieży. Czyżbyśmy byli świadkami przekształcania się stosunku do autora i funkcji społecznej literatury? I czyżby w ten sposób należało zrozumieć wypowiedź młodzieży? Autor dalej mówi: „Świat nie chce artystycznego rzemiosła, chce natomiast jedności życia i sztuki...” (s. 93).

napotkała trudności, drwiny i szykany koleżanek w nowym dla siebie środowisku, lub o młodej dziewczynie, której znudziła się szkoła i poszukawszy sobie chłopca zaczęła spacerować po ul. Piotrkowskiej, tzw. deptaku łódzkim. Trzeba dodać, że ocena moralna postępów bohaterki tego opowiadania jest negatywna.

Jeden z chłopców opowiedział fantastyczną historię swoich przeżyć, gdy w charakterze giermka służył na dworze rycerskim.

Uczniowie zastanawiający się nad tematem „Gdybym był pisarzem...” poszukują wzoru wśród znanych sobie pisarzy. Wymieniają 22 nazwiska pisarzy, których chętnie naśladowaliby w swojej twórczości. Wiele nazwisk powtarza się, np. Konopnicka i Makuszyński wymieniani są trzykrotnie, Montgomery — dwukrotnie, Orzeszkowa — pięć razy, Sienkiewicz — cztery razy, natomiast Prus i Mickiewicz tylko dwa. Młodzież przytacza nazwiska M. Branda i Dygasińskiego jako pisarzy dających piękne opisy przyrody, Homera i Sienkiewicza — jako tych, dzięki którym przetrwały wartości dawnej kultury, Makuszyńskiego, Maya i Montgomery — gdy chce znaleźć przykłady książek o dużej trwałości dla młodzieży i o młodzieży. Ostrowski i Polewoj wskazują na wartości godne naśladowania. Orzeszkowa, Prus, Reymont, Żeromski są wymieniani, gdy młodzież chce, by przez wiele lat po śmierci twórczość ich była znana i poszukiwana przez czytelników. Uczennice, dla których marzeniem jest umiejętność wypowiadania się w poezji, mówią o chęci pójścia śladami Konopnickiej, Mickiewicza, Słowackiego.

Czy oznacza to, iż nie wymieniani, a zatem i nie znani są inni pisarze? Książki F. Sagan, Pamelii Moore, Conan Doyle'a i Agaty Christie są znane i czytane, lecz cytowane jako przykład twórczości, której młodzież nie chce naśladować. Można powiedzieć, że traktują ją jako „literaturę dnia dzisiejszego“, a ich bohaterów powieściowych jako interesujących dla „poznania życia“, lecz nie zasługujących na poważniejszą uwagę.

Uczennica kl. Xc rozprawia się z pijaństwem i lenistwem bohaterów Pamelii Moore oraz z faktem, że wartość chłopca mierzy się ilością wypitego alkoholu. Dochodzi do wniosku, że nie będzie pisała „o ludziach już we wczesnej młodości wykolejonych, bez celu i idei“. Nie pójdzie „drogą Sagan“, chce napisać „coś, co by tysiące ludzi czytało z zapartym tchem, z uznaniem w oczach dla pisarki i jej talentu“ (A. A. dz. Xc). Mamy tu wyraźną ocenę etyczną książki i jej bohaterów, z których stylem życia uczennica stanowczo się nie zgadza. Gdyby była pisarzem, odrzuciłaby treść propagowaną przez jej rówieśnice — pisarki: francuską i amerykańską.

Wypowiedź ta wskazuje, że czytanie książek o różnej wartości czy też bez wartości nie jest równoznaczne z wewnętrznym uznaniem tej treści przez ich czytelnika. Czyta się często, bo książka zaciekawia, bo modna, „wypadało“ ją przeczytać z obawy przed wykpieniem czy zdziwieniem ko-

leżanek i kolegów. Rozróżnienie i ocena wartości etycznej i estetycznej książki jest sprawą zupełnie inną. A może działa tu selekcja poglądów ze względu na nauczyciela?

Wiele cennego materiału przynoszą te fragmenty wypracowań, w których podawane są t e m a t y książek, planowanych przez młodzież, gdyby się mogła oddać pracy pisarskiej<sup>1)</sup>. Na pierwsze miejsce wysuwają się książki dla młodzieży i o młodzieży. Czytelnicy odczuwają ich brak, a o tych, które czytają, mówią, że „są monotonne i usypiające, nie ma w nich nic życia“. „Czy pisarzowi nie warto jest pisać dla młodzieży“? — takie pytanie stawia uczennica kl. Xc. Przygody uczniów, ich kłopoty w życiu szkolnym, które jest wysoko cenione jako „najmilsze chwile życia“, przeżycia współczesnej młodzieży, jej poglądy, zachowanie, stosunek do starszych — oto treść, którą chcieliby znaleźć w książkach. Zrozumiały się staje na tym tle entuzjazm dla Makuszyńskiego, którego książki są pełne humoru i opisują beztróskę młodości. Ujawnia się również potrzeba samoobrony przed opinią powszechnie panującą o młodzieży:

Ludzie dorośli twierdzą, że młodzież jest zła, a to nie jest prawda. Młodzież jest piękna i ma swoje dodatnie strony, tylko należy ją dobrze poznać. O tym właśnie chciałabym pisać. (Z. B. dz. Xb)

Bardzo „programowa“ jest poniższa wypowiedź:

Gdybym była pisarką, pisałabym książki o codziennym życiu młodzieży. Chciałabym pisać o smutkach, troskach i radościach, które przeżywa młodzież szkolna. Z własnych obserwacji widzę, że dla młodzieży jest za mało książek. Moi koledzy i koleżanki zaczytują się w tzw. brukowcach i szmirach, które zawsze kończą się przysłowiowym frazesem: „Numa wyszła za Pompiliusza“. Moje książki byłyby pełne życia, ciekawe, wesołe i smutne. Życie młodzieży, pomimo że wydaje się jednostajne i niezbyt pociągające, zawiera jednak dużo ciekawych momentów, pasjonujących, np. stawianie stopni w dzienniku przez nauczyciela i niedołęstwo ucznia lub uczennicy, którzy siedzą w pierwszej ławce i nie mogą mimo wysiłków zobaczyć oceny, jaką otrzymała koleżanka odpowiadająca. Pisałabym dużo i przede wszystkim dla młodzieży, o życiu młodzieży w szkole i poza szkołą, jak wygląda organizacja dnia u jednych uczniów, a jak u drugich. Wnikałabym w zagadnienia dobrych i złych ocen i szukałabym przyczyny, dlaczego np. dobry uczeń otrzymuje dwójki albo, jak czasem się zdarza, cała klasa otrzymuje dwójki.

Pisałabym również o stosunku uczniów do nauczycieli. Dawałabym przykłady złego stosunku ucznia do nauczyciela, aby zmusić czytelnika do zastanowienia się.. Chciałabym, aby czytelnicy moich książek nie nudzili się podczas czytania, aby brali udział w akcji wraz z ich bohaterami, aby smucili się wraz z nimi i razem cieszyli się z wyników pracy, jakie dała silna wola i ambicja... Moje książki ukazywałyby, jak profesor powinien odnosić się do ucznia... Jak powinien prowadzić lekcję. Moimi bohaterami byłiby uczniowie i ich rodzice oraz profesorowie... (C. J. dz. Xc)

---

<sup>1)</sup> Por. Stefan Szuman: *Problemy życiowe młodzieży dorastającej*. Kraków 1947, s. 67. W rozdziale IV autor problematykę światopoglądową młodzieży analizuje na podstawie ankiety na temat książki pożądanej przez dzieci i młodzież.

Równie charakterystyczny jest fragment innego wypracowania:

Chciałabym napisać także książkę z życia dziewcząt. Często się bowiem zdą-  
rza, że dziewczęta dochodząc do pełnoletności nie są świadome swego powołania,  
swoich obowiązków. W książce takiej opisałabym życie dziewcząt, ich trudności,  
ich zwykłe, codzienne troski. (M. C. dz. X b).

Miłość jest drugim tematem książek planowanych przez młodzież.  
Jako przykład książek o miłości podawane są liczne tomy Montgomery  
o Ani. O książkach o tematyce miłosnej mówią przede wszystkim dziew-  
częta, lecz spotykamy również chłopca, który gdyby był pisarzem, dałby:

...ujście swej fantazji, która zmieszana byłaby z wieloma wątkami o tematyce  
miłosnej. Powieść ta miałaby charakter bardzo nieokreślony, tajemniczy, zawily  
jak górskie serpentyny, pozostawiający dużo do myślenia czytelnikowi... (D. J. ch. Xc)

Godne zastanowienia są te uwagi uczniów, które odnoszą się do c e l u  
i s e n s u ż y c i a. Młodzież zadaje sobie pytanie „po co żyje na świecie“.  
Nie umie na nie odpowiedzieć. Słowa wiersza Marii Konopnickiej zdają  
się być najważniejsze dla uczennicy kl. Xc:

Wiecznie wśród istnień gromady  
z okiem utkwionym w dalekim błękitcie,  
stać będzie człowiek bezsilny i blady,  
pytając: co to jest życie?

Uczennica odpowiedź na to pytanie ujmuje w sposób następujący:

Są dwa życia. Życie ciała i życie duszy. Czasami życie ciała zależy od życia  
duszy i na odwrót. W moich książkach ludzie mieliby piękne dusze i ciała, byłiby  
młodzi i pełni wiary w dobro życia. Oczywiście, wśród ludzi panowałaby miłość...

W innym miejscu wypracowania autorka mówi, że chce pisać o

pięknych, dobrych, wielkich ludziach, o ludziach, którzy z szarzyzny życia  
potrafią wydobyć piękno i dobro. (Z. B. dz. Xc)

Pytanie o sens i cel życia przewija się w wielu wypowiedziach. Tkwi  
w nim głęboki niepokój, co odniesie na świecie ostateczne zwycięstwo —  
dobro czy zło. Odczuwa się poczucie bezsilności, wołanie o pomoc i wska-  
zówki, jak żyć, jak kształtować życie, by zachowało ono swą wartość. Po-  
przez wypracowania przebija pesymizm, wyrażający się między innymi  
przekonaniem, że młodzież przed drugą wojną światową miała wznioślejsze  
cele. A dziś? Dziś jest „zniechęcona do życia“.

W wypowiedziach młodzieży można wyczuć wielkie pragnienie w z o r ó w i to zarówno życia szkolnego, jak i pozaszkolnego. Poza tym w ich  
ocenie własne życie jest przeniknięte smutkiem, trudnościami, które trzeba  
przełamywać. Do przezwyciężenia tych trudności potrzebna jest dobra  
książka dla młodzieży o młodzieży. Charakterystyczne przekonanie mło-  
dych, że starsze pokolenie ich nie rozumie, występowało już w niejednej

epoce historycznej i stanowiło znany problem przeciwstawięń określanych zwięźle: „my i wy“.

W świetle tych wypowiedzi zadania, jakie stają przed pisarzem, oraz rola książki dla młodzieży, nabierają wielkiego znaczenia.

Bohater dzieła literackiego jest jednym z jego elementów poza akcją, stylem, językiem. Znana jest powszechnie prawda, że w recepcji książki największe znaczenie przypada akcji i jej bohaterowi. E. A. Krzyżanowska w swej niezmiernie interesującej pracy „Czytelnik a bohater utworu literackiego“<sup>1)</sup>, opartej na 5648 wypracowaniach szkolnych, klasyfikuje postawy czytelnika w stosunku do bohatera książki. Spośród wymienionych najważniejsze miejsce, według autorki, zajmuje „percepcowanie poprzez postać bohatera i za jej pośrednictwem pewnych treści natury o d e r w a n e j i traktowanie go jako symbolu dzięki posiadanym przez niego właściwościom psychicznym... Są to w pierwszym rzędzie wartości natury e t y c z n e j... Podziw, kult i zachwyty dla ulubionego bohatera może stanowić czynnik d y n a m i c z n y: wywołuje traktowanie go jako wzoru, „ideał“, do którego naśladowania dąży czytelnik, starając się urobić siebie według tego modelu“<sup>2)</sup>.

W posiadanych wypracowaniach postawa ta wysuwa się na plan pierwszy, dominuje, a nawet można powiedzieć, że jest jedyna.

Młodzież ze szkoły w Szopienicach wśród wartości etycznych posiadanych przez bohaterów, którzy wpłynęli na jej życie, na plan pierwszy wysuwa patriotyzm i postawę obywatelską, następnie odwagę, pilność, pracowitość. Bohaterowie Żeromskiego i Sienkiewicza są najwyżej cenieni. Ci sami bohaterowie reprezentują inne, niemniej cenne zalety moralne: pilność, pracowitość, staranność oraz wytrwałość w pracy nad zdobywaniem wiedzy (*Szyzyfowe prace*), umiejętność współzycia z ludźmi, ofiarność, bezinteresowność (*Ludzie bezdomni*). Jednego z chłopców *Szkoła Orłąt* Meissnera doprowadza do modelarni jako etapu wstępnego do nauki latania.

Uczniowie szkoły łódzkiej na pierwsze miejsce wysuwają odwagę i męstwo. Na treści ich wypracowań pt. „Mój ulubiony bohater“ zaważył fakt, że w kl. IXb tematem ostatnich lekcji była *Antygona* Sofoklesa. Dla spraw omawianych nie ma właściwie wielkiego znaczenia, czy ulubiony bohater książki jest postacią zaczerpniętą z lektury szkolnej, czy też nie. Choć równocześnie w charakterystyce Antygony można znaleźć odbicie wypowiedzi nauczyciela, to jednak bliższa analiza pozwala odnaleźć indywidualny stosunek uczennic do dramatu. Na co zwracają szczególną uwagę? W jedenastu wypracowaniach na plan pierwszy wysuwa się podziw i szacunek dla odwagi, energii, zdecydowania i zdolności przeciwstawienia się rozkazom władcy. Podziw dla miłości braterskiej, połączony z pewnym zdziwieniem, że Antygona zdobyła się na pogrzebanie ukochanego brata,

<sup>1)</sup> A. Ewa Krzyżanowska: „Czytelnik a bohater utworu literackiego”. *Twórczość*, 1946, z. 11, s. 115—121.

<sup>2)</sup> A. Ewa Krzyżanowska, op. cit., s. 119.

którego „ciało uległo już rozkładowi“, w wielu wypowiedziach łączy się z zastanawianiem, czy pisząca lub jej koleżanki mogłyby lub umiałyby tak postąpić.

Słowa „To nie żaden wstyd — swych braci uczyć,  
Mój los współkochać, nie współnienawidzić“

występują jako ogólny motyw w wypracowaniach. Należy przypuszczać, że na ten dwuwiersz zwróciła uwagę nauczycielka. Ocena postępków Antygony prowadzi do pewnych wniosków, a nawet do postanowień.

„Będąc na miejscu Antygony postąpiłabym też w ten sam sposób“.  
(K. J. dz. IXb)

Powinniśmy również mówić prawdę, gdy znajdzie potrzeba przyznać się do winy. Podoba mi się ze swojego charakteru i honoru. Nie broniła się wcale, aby uniknąć śmierci. Antygona powinna stać się dla nas wzorem. W momentach decydujących powinniśmy naśladować tę bohaterkę. (S. J. dz. IXb)

Wśród wypowiedzi zwraca uwagę wypracowanie ucznia kl. Xc, który stara się jak gdyby przedstawić „swoich bohaterów“ w przekroju historycznym. Wypowiedź ta, niewątpliwie interesująca, dowodzi, że bohaterowie książek „rosną“ wraz z ich czytelnikiem<sup>1)</sup>.

Mój bohater książkowy — to temat często spotykany w naszym życiu. Często wraz z kolegami dyskutujemy na temat książek i ich bohaterów. Rozważając głęboko ten temat dochodzę do wniosku, iż wraz z upływem lat oraz przeczytanych książek w wyobraźni mojej zmieniają się bohaterowie. Moim pierwszym bohaterem był Nemecek z książki *Chłopcy z placu broni*. Wówczas wraz z kolegami byłem częstym bywalcem podwórek i ogrodów... starałem się być odważnym w niebezpiecznych zabawach. Będąc nieco starszym, ze zmianą otoczenia, zmienił się mój ulubieniec. Zaczęły mnie pasjonować książki awanturniczo-podróżnicze. Często rozmyślałem, jak ja wyglądałbym np. na „Dzikim Zachodzie”. Myślę, że pasję czytania tego rodzaju książek przejść musi każdy niemal chłopiec. Który z chłopców nie marzył o wspaniałych przygodach wśród precudnych widoków krajobrazu i malowniczych postaci Indian. Przywiązanie do takich postaci, jak np. Old Schaterhand minęło u mnie z chwilą uświadomienia sobie, iż to była jedynie fantazja, a życie pierwszych kolonistów w Ameryce i Indian nie było lekkie.

Po śmierci ojca bliskimi mi były losy bohaterów *Serca Amicisa*.

A teraz, jakich bohaterów losy są mi najbliższe? Często zadaję sobie to pytanie. Dochodzę do wniosku, iż najbardziej podobają mi się dzieje bohaterów trylogii A. Dumasa. Pasjonują mnie losy d'Artagnana. Mimo iż nie był bogatym, to jednak był człowiekiem wesołym i żywym. Miał wspaniałą postawę. W każdej sytuacji postępował rozumnie i z rozwagą. Na pierwszym miejscu stawiał dobro króla i ojczyzny. Bohater ten podoba mi się z tych powodów, że sam chciałbym tak postępować i móc walczyć w przyszłości w obronie Ojczyzny. Chciałbym być zawsze uczciwy i sprawiedliwy. (L. A. ch. Xc)

---

<sup>1)</sup> Por. piękną książkę Ireny Słońskiej: *Dzieci i książki*. Warszawa 1957. PZWS, s. 234.

Gdy czyta się wypracowania chłopców z kl. Xc, uderza (podobnie jak u dziewcząt) podziw zarówno dla przygody bohatera, jak i dla męstwa, odwagi i zwycięstw w licznych trudnościach, które pokonuje z chwałą „dla siebie i ojczyzny“.

Kmicic z narażeniem walczył o życie swojego pana—króla... Chętnie bym naśladował jego piękne życie. (C. J. ch. Xc). Był odważny, porywczy, śmiało szedł w niebezpieczeństwa... walczył nie tylko dla Oleńki, ale także dla ojczyzny... Umiał się zachować w każdym towarzystwie” (O. J. ch. Xc). Oleńka podsycała we mnie nienawiść do wroga i rozbudziła moją miłość ojczyzny (Z. J. dz. IVa — uczennica Technikum).

Pan Wołodyjowski daje „przykład, jak służyć ojczyźnie... ma dobry charakter i nigdy nie łamie danego słowa“ (M. J. ch. Xc). U tego ucznia cechy patriotyczne bohatera spletają się z pewnymi cechami charakteru w sposób powierzchowny i niedostatecznie uzasadniony w wypracowaniu, w którym uczeń poświęca uwagę głównie przygodom wojennym opisanym przez Sienkiewicza. Podobny stosunek zarysowuje się wobec Konrada Wallenroda, jedynej postaci z poematu, cytowanego przez chłopców.

Trudno jest odpowiedzieć na pytanie, co jest silniejsze w przyjęciu przez młodzież bohaterów na „miarę patriotyczną“: ich przygody, umiejętność zwalczania przeszkód, umiłowanie ojczyzny czy pewne cechy charakteru. Na ogół jednak wypowiedzi dotyczą przygód, a we wnioskach końcowych wypracowania znajduje się dopiero ocena charakteru ulubionego bohatera i sformułowanie postanowienia o pragnieniu jego naśladowania.

Z b y s z k o z *Krzyżaków* jest również uwielbianym bohaterem nie tylko ze względu na swoje męstwo i odwagę, lecz przede wszystkim z powodu licznych przygód i wierności, jaką okazał Danusi.

Bohaterskie czyny Podbipięty kojarzą się z powstaniami śląskimi: „czcimy pamięć tych bohaterów... ich patriotyczna postawa sprawiła, że część Śląska przyłączona została do Polski. Dzięki temu, że znalazło się więcej takich, jak pan Longinus...” (F. S. ch. IVa).

Stosunki łączące Winicjusza z Ligią, perypetie miłosne i trudności życiowe są powodem, dla którego Ligia uznana została za bohaterkę „najpiękniejszą ze wszystkich i otoczoną przeze mnie największą sympatią. Taką chciałabym być w przyszłości“ (K. Z. dz. IXb).

Naiwność i duża egzaltacja w pojmowaniu miłości ojczyzny występuje w ocenie postawy Rudego z *Kamieni na szaniec* A. Kamińskiego. Najgłębiej przeżywana jest jego śmierć, która powoduje wzruszenie, wyrażające się łzami, oraz opinię, że „tak powinien umierać człowiek, który kocha swoją ojczyznę... Bardzo lubię takie książki. Jej bohater jest naprawdę godny naśladowania. Uważam, że ta książka powinna trafić do rąk młodzieży“ i stać się dla niej przykładem. (F. W. dz. IXb). Uczenni-

ca ta pomija wszystkie inne momenty książki, jak udział młodzieży w wal-  
kach, stosunki koleżeńskie, poczucie solidarności wiążące młodych. Zwra-  
ca jedynie uwagę na te cechy charakteru, które doprowadzają do ofiary  
z życia, tj. na dzielność, nieliczenie się z niebezpieczeństwem.

Książki detektywistyczne, podróżnicze, opisujące przygody „na Dzi-  
kim Zachodzie“, są czytane zarówno przez chłopców, jak i dziewczęta. Im  
przygody są bardziej niewiarygodne, tym bardziej książka przyciąga  
uwagę młodzieży.

Czytając te książki zapominam o otoczeniu, tracę rachubę czasu, a sen ucieka  
gdzieś jak wiatr. Czytając te książki nerwy moje są w olbrzymim napięciu, a myśl  
ulatuje poza obręb stronicy do dalszych losów bohatera... Myśli moje pędzą wraz  
z bohaterami... gdy im grozi niebezpieczeństwo, ciało moje drży jak liść na wietrze...  
Gdy ich losy układają się pomyślnie, czuję się lepiej...

Niejednokrotnie w pracach zastanawia duża umiejętność analizy. Tak  
np. uczennica z tej samej klasy mówi:

Książki kryminalne zachwycają mnie szybkością akcji, brak w nich wszelkich  
opisów. Autor zdaje sobie sprawę, że nie będą one czytane przez czytelnika, który  
zaciekawiony przerzuca kartki, szukając odpowiedzi na pytanie — czy mordercą jest  
sędzia, czy też sklepikarz (K. K. dz. Xb).

W związku z takimi wypowiedziami zrozumiałe jest, że typ bohatera  
książkowego musi być również odpowiednio atrakcyjny.

Obok bohaterów reprezentujących duże wartości etyczne znajduje się  
I z a b e l a z *Kapitana Fracasse*, której „włosy delikatne jak jedwab, dłu-  
gie rzęsy, małe usteczka i naiwne spojrzenie“ oczarowały czytelniczkę,  
podobnie jak to, że była „niewinna i czysta jak lilia“. Przygody miłosne  
bohaterki, jej wierność dla ukochanego i fakt, że „wszystko kończy się  
jak w bajce“ jest równocześnie wyrazem zachwyty dla autora.

Kamienny spokój, zimna krew i stalowe nerwy Sherlocka Holmesa  
znajdują również swoich wielbicieli i naśladowców. Uczeń, który się  
szczególnie nim zachwyca, ma nadzieję, że bohater ten pomoże mu „wy-  
robić w sobie te właśnie cechy charakteru“ (F. Z. ch. Xb). Ideał niewątpli-  
wie skromny, niemniej piszący wypracowanie jest konsekwentny w wier-  
ności dla niego i uzasadnia logicznie swój wybór.

Wypracowania na temat ulubionych książek wnoszą, w porównaniu  
z tematami uprzednio omówionymi, znacznie mniej wiadomości o mło-  
dzieży. Większość wypowiedzi pokrywa się z tym, co znane jest każdemu  
doświadczonemu nauczycielowi i bibliotekarzowi biblioteki szkolnej i po-  
wszechnej dla dzieci i młodzieży. Najsilniej występują zainteresowania  
książką na tematy s p o ł e c z n e. Stąd zainteresowania dla utworów  
Marii Konopnickiej, która „ukazuje życie biednego chłopca na wsi... przed-  
stawia jasno i obrazowo obszarników i panów w walce z nim“, opisuje dołę



robotnika i dolę dziecka osieroconego i porusza zagadnienie krzywdy społecznej (S. W. dz. Xb).

Podobnie *Czerwone węże* H. Boguszewskiej cenione są dzięki temu, że autorka ukazuje pomoc okazywaną przez robotników łódzkich górnikom w okresie strajków (S. M. dz. IVa).

Marta E. Orzeszkowej, mówiąca o równouprawnieniu kobiet i katastrofie, do której prowadzi brak przygotowania do pracy zawodowej u bohaterki, nasuwa wniosek, że „należy się uczyć, by zdobyć zawód“, by się nie znaleźć „w podobnej sytuacji“.

Do ulubionych ksiązek młodzieży należą również te, „które dają obraz życia klasy robotniczej... Książki tych autorów (m. in. Wandy Wasilewskiej — przypisek I. L.) przedstawiają nam niezatarte nigdy w naszej pamięci ślady wojen, ślady okropnej nędzy i straszного bezrobocia“ (S. W. dz. Xb).

Powieści historyczne rozbudzają w młodzieży patriotyzm. Na plan pierwszy wysuwa się twórczość H. Sienkiewicza, a ze współczesnych K. Bunscha. Książka historyczna daje nie tylko opisy bitew, charakteryzuje sytuację ówczesną Polski, lecz wzbudza uznanie dla bohaterstwa, patriotyzmu, rozwija „miłość do własnej ojczyzny i narodu“. Jest źródłem poznania kultury i obyczajów oraz daje sposobność do przeżycia wielkiej przygody.

Jest rzeczą godną uwagi, że młodzież wspomina często o książkach opisujących przyrodę ojczystą. Mowa jest jednak tylko o opisach zamieszczanych w powieści i o poezji, nie o pracach popularnonaukowych. Zainteresowania dla flory i fauny egzotycznej, stanowiących przedmiot opisów Branda, Umińskiego i książek podróżniczych Stevensona, omówione zostały uprzednio.

Młodzież nie wspomina o książkach z przygodami, które mają charakter przygód prawdziwych (poza *Kamieniami na szaniec*), tj. opisów wypraw górskich czy odkrywczych. Trudno oprzeć się tutaj własnym wspomnieniom z pracy pedagogicznej, w której wielką rolę grała książka W. Ostrowskiego *W skale i lodzie*, gdzie fragment mówiący o szklance herbaty ugotowanej na śniegu i podanej zmarzniętemu i wyczerpanemu do ostatnich granic towarzysowi wyprawy górskiej był wyrazem przyjaźni. Książka ta stała się głównym środkiem oddziaływania i niejako symbolem najwyższych wartości, do których należy dążyć.

Zadaniem tej pracy było podzielenie się refleksjami, jakie nasunęły się przy czytaniu wypracowań. Zakończenie jej wiąże się ze wstępem i zawiera postawienie dalszych pytań wymagających badań i przemyśleń.

Literatura dla dorastającej młodzieży nasuwa szereg ważnych zagadnień, zarówno ze względów praktycznych, jak i badawczych. Należy zbadać, jakie ideały stawiane są tej kategorii wieku, w jakim stopniu i w jakim zakresie uwzględniane są prądy współczesne — społeczne, polityczne,

kulturalne, jaki jest zasób pojęć, z którymi młody człowiek przystępuje do czerpania ze skarbów kultury ogólnonarodowej i ogólnoludzkiej.

Ważna jest również sprawa, w jaki sposób należy przysposabiać do korzystania z arcydzieł literatury, uczyć rozumnego i celowego korzystania z książki, które ma doprowadzić do świadomego samokształcenia. W tym celu niezbędna jest współpraca wybitnych popularyzatorów, którzy podając atrakcyjnie i przystępnie książki popularnonaukowe dla młodzieży wprowadzą w świat i sprawy znacznie szersze, niż może to uwzględnić najlepszy program i najlepszy podręcznik.

Nasuwa się tu wniosek, że potrzeba wiele poradników, które obok ocen i spisów książek podawać będą ich wykazy według stopnia trudności oraz ich związków z programami nauczania. To nie wystarcza. I tutaj zachodzi potrzeba powtórzenia tego, co było już powiedziane. Konieczne jest stwierdzenie, jakie zachodzą związki wewnętrzne między treścią lektury a młodocianym czytelnikiem, które z nich wpływają kształcąc, pozwalają patrzeć szeroko, uczą rozumieć zjawiska życiowe i kształtują postawę moralną.

Kompletowanie książek do biblioteki szkolnej wydaje się być zadaniem doniosłym. Budzenie uczuć patriotycznych i międzynarodowych, budzenie miłości do mowy polskiej, wskazywanie na rolę książki jako narzędzia odporu w trudnych dla narodu okresach — oto podstawowe zadania księgozbiorów szkolnych. Autobiografie, biografie, wspomnienia, pamiętniki, dzienniki ludzi różnych epok i różnych zawodów mają pokazywać bogactwo życia, przygody, trudności i zwycięstwa, jakie niesie życie. Bohaterowie tych książek powinni rekrutować się z różnych środowisk i zawodów, by każdy uczeń mógł sobie wybrać te treści, które mu najbardziej odpowiadają.

Książki mówiące o odkryciach naukowych i geograficznych, podróżach i badaniach przyrodniczych, czyli dział popularnonaukowy, należycie skompletowany i udostępniony młodzieży, mogłyby wprowadzić do warsztatów pracy, uczyć młodzież tej pracy, wzbudzać dla niej szacunek i rozwijać ambicje twórcze. Nie bez żalu należy stwierdzić, że ani razu wśród bardzo wielu wypracowań nie spotyka się nazwiska Żabińskiego, Puchalskiego, Lema lub — ze starszych pisarzy — Żuławskiego.

I na zakończenie jeszcze jedna sprawa. Każdy nauczyciel, nie tylko polonista, lecz historyk, geograf, fizyk, matematyk itd., musi umieć wprowadzać młodzież w literaturę piękną i popularnonaukową. Trudno jest uwierzyć, by książka L. Infelda o młodym Ewaryście Galois nie zainteresowała miłośników matematyki. Taka wspólna akcja w zakresie popularyzacji książki w szkole mogłaby być jednym z poważniejszych czynników korelacji przedmiotów. Podany przykład z książką Infelda *Wybrańcy bogów* może być lekturą polecaną przez nauczyciela matematyki i historii.

Przed pedagogami stoją zadania twórcze i wdzięczne.

## WIEDZA O ŚRODOWISKU W PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKA POLSKIEGO

W ciekawej wypowiedzi Wandy Kwaskowskiej „O organizacji i wykorzystaniu pracowni polonistycznej“ (*Polonistyka* nr 4 z 1958 r.) wyczytałem słuszne zdanie o konieczności wzbogacenia pracowni humanistycznych w pomoce naukowe związane z regionem, w którym znajduje się szkoła. Wanda Kwaskowska pisze m. in.: „...młodzież przy naszej pomocy powinna coraz lepiej poznawać swoją dzielnicę, część kraju. Zaczniemy od ulic, pomników, zabytków przeszłości...“.

Uważą tą poczynioną właściwie na marginesie dyskusji o gabinetach polonistycznych autorka poruszała zagadnienie, które wymaga szerszego omówienia. Jednym z celów nauczania języka ojczystego jest pogłębianie uczuć patriotycznych, jest wyrabianie w wychowankach przywiązania do ziemi ojczystej. Cel ten może osiągnąć polonista m. in. wykorzystując wiadomości o środowisku, w którym jego uczniowie się urodzili i w którym obecnie się wychowują. Dlatego też nie powinien on zapominać o tym, aby samemu poznawać przeszłość regionu, w którym pracuje, jak również o tym, aby wiadomości te wykorzystać zarówno w czasie lekcji, jak również innych jego prac. Znałem takiego nauczyciela, który obejmując pracę w obcym sobie środowisku zaczął od kompletowania i studiowania książek o regionie, w którym odtąd przyszło mu działać. Sądził bowiem, że wiedza w ten sposób zdobyta ułatwi mu nie tylko poznanie psychiki swoich przyszłych wychowanków, ale że jest ona mu koniecznie potrzebna do dobrego spełniania swoich obowiązków nauczyciela języka polskiego.

Przyjrzyjmy się więc niektórym okolicznościom, w których ta wiedza o środowisku może być z pożytkiem wykorzystana w pracy nauczyciela języka polskiego. Wywody swe będę ilustrował przykładami z zakresu regionu Śląska Cieszyńskiego. W tej części Polski pracuję bowiem od kilku lat w jednej ze szkół średnich.

We wstępie do programu nauczania języka polskiego czytamy m. in., że „ważnym czynnikiem wychowawczym jest zbliżenie uczniów do postaci najwybitniejszych twórców naszej literatury“. Uwzględniając przewidziane pod tym względem zalecenia programu, mówiące o tym, że nauczyciel uczyni to m. in. przez zapoznanie młodzieży z życiem pisarzy i ich wkładem do kultury narodowej, należy pamiętać, że duże zainteresowanie uczniów postacią danego pisarza można wywołać zwracając **w czasie wykładu** uwagę na kontakty pisarza ze stronami rodzinnymi wychowanków. Tak np. przy omawianiu biografii J. I. Kraszewskiego opowiadał młodzieży o żywym zainteresowaniu pisarza dla spraw kulturalnych Śląska Cieszyńskiego, co wyrażało się m.in. tym, że wiele swych artykułów i opowiadań drukował w *Gwiazdce Cieszyńskiej*, o której wiele serdecz-

nych słów napisał w prasie warszawskiej. Młodzież interesują też inne jeszcze fakty, jak np. że właśnie Cieszyn przechowuje bogaty księgozbiór po autorze *Starej baśni*, wśród którego znajduje się ostatnia książka, którą czytał wielki pisarz przed śmiercią i że akcję jednej ze swych powieści (*Białą książkę*) Kraszewski umiejscowił częściowo na zamku w Cieszynie. Kiedy znów omawiam postać M. Konopnickiej to wspominam o jej pobycie w Mikuszowicach koło Bielska, jej wędrówkach po Beskidzie i wierszach z cyklu *Pod Beskidami* i o tym, że *Rota* po raz pierwszy drukowana była w *Gwiazdce Cieszyńskiej*. Mówię też młodzieży o pobycie Bolesława Prusa w Wiśle i jego przyjaźni z pisarzem ludowym J. Wantułą, o odwiedzinach Władysława Orkana w Ustroni i jego ostatniej powieści o Śląsku pt. *Czantoria*, o wykładach L. Rydla i J. Kasprowicza w Cieszynie, o tym, że Tetmajer napisał specjalny wiersz na otwarcie Domu Narodowego w grodzie nadolziańskim. Niekiedy też odwołuję się do innych faktów. Mówiąc o roli A. Mickiewicza lub H. Sienkiewicza w życiu i kulturze narodu polskiego zwracam uwagę na wielką poczytność ich dzieł wśród ludu śląskiego. Podobnych przykładów jest więcej.

Wiedzę o środowisku można jednak także wykorzystać w **pracach pozalekcyjnych** przez uwzględnienie tematyki regionalnej w organizowanych przez polonistę:

- 1) wystawach
- 2) wieczornicach
- 3) wycieczkach
- 4) innych imprezach, jak np. wieczory autorskie.

Dla przykładu podaję tematykę niektórych tego rodzaju zajęć, znowu z terenu Śląska Cieszyńskiego. Bardzo ciekawą imprezą może stać się wystawa w rodzaju: „Najwybitniejsi twórcy literatury polskiej o ... np. ziemi cieszyńskiej lub ziemi kieleckiej czy innej“ lub „Śląsk, czy inna dzielnicą Polski, w obrazach czołowych malarzy polskich i regionalnych — reprodukcje“. Wystawy te przygotowuje młodzież pod okiem nauczyciela, który szczegółowo zapoznaje swych uczniów z celem tej imprezy. Następnie młodzież w ciągu kilku miesięcy zbiera odpowiednie materiały, a więc w pierwszym wypadku wyszukuje z utworów i korespondencji najwybitniejszych pisarzy odpowiednie cytaty, kompletuje ich portrety, fotografie tych okolic, o których jest mowa w wyszukanych cytatach, ewentualnie gromadzi z tematem związane pierwodruki, wypożycza nawet rękopisy (fotokopie). Następnie przeprowadza pod okiem nauczyciela selekcję materiałów, które wystawia się niekoniecznie tylko dla młodzieży i personelu szkoły, ale nawet udostępnia do publicznego zwiedzania.

W wieczornicach uwzględniać można podobną tematykę. W ten sposób można zorganizować wieczorki lub ogniska harcerskie np. na takie tematy jak: „Wieczór poezji ludowej Śląska Cieszyńskiego“ lub „Wędrujemy po ziemi śląskiej“. W tych imprezach do głosu dochodzą bogate wartości folklorystyczne danego regionu.

Innym ważnym sposobem związania młodzieży z najbliższymi okolicami są **wycieczki**. Tutaj mają pole do popisu nauczyciele geografii i botaniki. Ale także nauczyciel języka polskiego może zorganizować wycieczkę np. do miejscowości, gdzie znajdują się ciekawe zabytki, związane z historią literatury, lub gdzie rozgrywa się akcja jakiegoś dzieła literackiego. Wydaje się, że pod tym względem powinny być uprzywilejowane tereny Kielecczyzny, gdzie można zorganizować kilka ciekawych wycieczek w powiązaniu z omówieniem twórczości Stefana Żeromskiego.

Wreszcie nie powinien nauczyciel języka polskiego zapominać o jeszcze jednej możliwości uatrakcyjnienia swego przedmiotu np. przez **organizowanie wieczorów autorskich** pisarzy regionalnych i literatów mocno związanych z danym środowiskiem. I tak np. na Śląsku Cieszyńskim można zaprosić do szkoły miejscowych pisarzy ludowych, jak np. Walentego Krząszcza czy literatów: Gustawa Morcinka, H. Jasiczka (polskiego poeetę z Czechosłowacji) i innych.

Dużą rolę w szerzeniu wiedzy o swoim regionie odgrywa także kompletowanie przy pomocy młodzieży pomocy naukowych do gabinetu humanistycznego pod kątem właśnie omawianego tematu. Zagadnienie to zostało jednak już poruszone w przytoczonym na wstępie artykule i dlatego je pomijam.

ZOFIA STRZELECKA

## NA LEKCJACH ORTOGRAFII W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Najtrudniejszym i najbardziej palącym zagadnieniem szkoły podstawowej jest sprawa ortografii, na naukę której program języka polskiego przyznacza małą ilość godzin, podkreślając jednak znaczenie nauczania jej przy każdej okazji.

Kiedy są takie okazje?

Na wszystkich lekcjach, nie tylko na tych, które poświęcamy nauce języka ojczystego. Rzeczą polonisty jest nauczyć kolegów uczących innych przedmiotów, w jaki sposób winni współpracować w walce o podniesienie wyników nauczania w zakresie ortografii. Warto zwrócić tu uwagę, że nadmierna ilość pisaniny, streszczeń, sprawozdań, notatek z różnych lekcji nie jest ani kontrolowana, ani poprawiana przez nauczycieli i uczniów, co powoduje utrwalenie błędnego pisania.

Należałoby również przekonać nauczycieli innych przedmiotów, jak np. historii, biologii, geografii, na lekcjach których dziecko spotyka się z bogactwem nowych terminów, że muszą one być zapisane na tablicy, a następnie wpisane do zeszytu.

Jak rozumiem jeszcze „stałą troskę o ortografię“, o której jest mowa w programie języka polskiego?

Uważam, że należy stale łączyć ćwiczenia ortograficzne z innymi działami nauki języka polskiego. Nabywanie wprawy w stosowaniu poznanych zasad pisowni tylko poprzez ćwiczenia ortograficzne zawarte w podręczniku — szybko nuży dzieci i nie daje pożądaných rezultatów.

Przy planowaniu rozkładu materiału nauczania w poszczególnych klasach staram się zagadnienia ortograficzne łączyć nie tylko z nauką o języku, ale także z ćwiczeniami w mówieniu, z opracowaniem lektury i z ćwiczeniami słownikowymi.

Oto parę przykładów:

1. W klasie piątej postanowiłam tak prowadzić z dziećmi dzienniczki lektury, aby wprawiać je w zastosowaniu wielkich liter nie tylko przez zapisywanie imion i nazwisk autorów oraz tytułów, ale także narodowości. Notatka taka będzie wyglądała:

np.: Maria Dąbrowska — Polka

Marcin Kozera

lub: Franciszek Molnar — Węgier

Chłopcy z Placu Broni

2. W klasie szóstej o pisowni wyrazów z *om*, *on*, *em*, *en*, będę mówiła łącznie z lekturą opowiadania o St. Moniuszce. Bo tu występują takie wyrazy jak: kompozytor, dyrygent, koncert itp.

3. W klasie siódmej pisownię wyrazów typu idea, epepeja wprowadzę wtedy, gdy będziemy mówić o *Panu Tadeuszu*.

Oczywiście bardzo wiele zasad pisowni łączy się z różnymi działami nauki o języku (słowotwórstwo, fonetyka, składnia itd.) i o tym przy planowaniu pracy na cały rok musi pamiętać każdy nauczyciel. (Przypominają to zresztą nowe, ciekawe podręczniki M. Pęcherskiego dla kl. V i VI).

Dobrze jest, jeśli nauczyciel wprowadza zasadę pisowni wtedy, gdy jest ona koniecznie potrzebna i wiąże się z tematyką ćwiczeń w mówieniu lub czytaniu, bo dzieci ją od razu zapamiętają.

Na lekcji u jednej z koleżanek (ze szkoły ćwiczeń Liceum Pedagogicznego) widziałam, jak nauczycielka umiejętnie, a równocześnie prosto i bezpośrednio wprowadziła zasadę pisowni *nie* z rzeczownikami w kl. V.

Przygotowując się do lekcji, nauczycielka poleciła uczniom zbierać przez kilka dni wiadomości o powodzi, która właśnie wiosną ubiegłego roku dotknęła wiele miejscowości w Polsce i przyniosła ogromne szkody. Dzieci wiadomości te zapisywały na osobnych karteczkach. Na lekcji czytały swoje notatki, wybierając najciekawsze zdania. Inni uczniowie uzupełniali wypowiedzi kolegów, czytając zdania o podobnej treści.

Między uczniami i nauczycielką wywiązała się bardzo ciekawa rozmowa, której wynikiem była notatka wspólnie przez dzieci ułożona i zapisana na tablicy i w zeszytach.

Nauczycielka pytała:

1. Co ludziom grozi w czasie powodzi?
2. Co ich ogarnia w takich chwilach?

### 3. Czym powódź jest dla ludzi?

Tekst zredagowano w następujący sposób: „Podczas powodzi ludziom mieszkającym nad brzegami rzek, które nie są uregulowane, grozi niebezpieczeństwo. Ogarnia ich niepokój. W nocy boją się zbliżającego niebezpieczeństwa. Na zalanych wodą polach będzie w tym roku nieurodzaj.

Po zapisaniu tekstu na tablicy nauczycielka poleciła uczniom, aby znalazły w nim rzeczowniki, które „z wyglądu“ są do siebie podobne. Dzieci oczywiście znalazły i podkreśliły wyrazy: nieszczęście, niepokój, niebezpieczeństwo, nieurodzaj.

Wyszukały potem w słownikach (każde dziecko posiadało słownik ortograficzny i umiało się nim posługiwać!) te wyrazy i sprawdziły ich pisownię.

Jako ćwiczenie utrwalające uczniowie wyszukali w słownikach jeszcze po trzy rzeczowniki zaczynające się od *nie*. Nie formułując jeszcze zasady pisowni nauczycielka nauczyła dzieci pisać te wyrazy, które do ćwiczenia były im potrzebne.

Jako pracę domową miały wykonać ćwiczenia o tej samej treści z podręcznika.

Inny przykład lekcji ortografii (także w klasie V) łączy się bezpośrednio z lekturą. Dzieci opracowały w ciągu kilku lekcji zasady stosowania wielkich liter w imionach własnych, w nazwach geograficznych, miejscowości i ich mieszkańców. Chciałam sprawdzić, jak klasa opanowała tę zasadę i czy umie ją w praktyce stosować. Przeprowadziłam to w następujący sposób.

Ponieważ miałam polecić dzieciom do przeczytania jako lekturę uzupełniającą opowiadanie M. Dąbrowskiej *Marcin Kozera*, króciutko im o tej książeczce opowiedziałam, aby zachęcić do czytania. Dzieciom bardzo się moje opowiadanie podobało, więc zapisaliśmy je w zeszytach klasowych.

Podyktowałam następujący tekst:

„Maria Dąbrowska napisała piękne opowiadanie pt. »Marcin Kozera«. Marcin, to chłopiec, który długo mieszkał w Anglii. Uważał się za Anglika. Ojciec jego był Polakiem. Posłał Marcina do szkoły polskiej Marcin zaprzyjaźnił się z małą Krysią. Z dumą oprowadzał ją po pięknym Londynie, byli nawet nad rzeką Tamizą.

Marcin nie wiedział, jak wygląda Polska. Nie widział bowiem Tatr z wysokimi szczytami. Nie słyszał szumu modrej Wisły. Nie podziwiał starych miast polskich: Gniezna, Krakowa, Warszawy...

Marcinie, czy dowiesz się, kim ty jesteś?

Odpowiedź znajdziemy w opowiadaniu polskiej autorki Marii Dąbrowskiej“.

Dla dzieci była to notatka wprowadzająca je do lektury nowej, ciekawej książki, dla nauczycielki dyktando sprawdzające, czy dzieci umieją już stosować opracowaną na lekcjach zasadę pisowni.

## „WIELKI BUDOWNICZY ŻYCIA“

(Na marginesie wznowienia pracy Stanisława Witkiewicza pt. „Chrześcijaństwo i katechizm“)

„Oto człowiek wielki. Już nie w rozumieniu jednostronnie wysokim — jako wielki artysta, pisarz czy architekt — lecz po prostu: wielki człowiek, wielki budowniczy życia”. Przytoczone zdania wyszły spod pióra Władysława Orkana, który niejednokrotnie składał hołd twórczości i charakterowi Stanisława Witkiewicza widząc w nim swego prawdziwego nauczyciela życia. Nie tylko zresztą Orkan. Z podziwem i miłością pisał o Witkiewiczu Stefan Żeromski. W *Słowie o bandosie* umieścił Witkiewicza wśród najbardziej zasłużonych i ofiarnych twórców i działaczy w dziejach Polski, wśród „wielkich żywotów godnych pióra Plutarcha”, pisząc m. in.: „...Stanisław Witkiewicz, co chudą swą ręką, między jednym a drugim krwotokiem pracując, zabudował kraj własnym węgiem i nakrył go własnym dachem — a sam mieszka w zimnej izdebce góralskiej”. Pamiętamy również z *Ludzi bezdomnych*, jak to Joasia, pragnąca „słyszeć mówiących” wybitnych twórców chciała by przede wszystkim usłyszeć „jednego tylko icza, rozumie się — Witkiewicza”.

Przypomnieliśmy sądy Orkana i Żeromskiego o Witkiewiczu, bo sprawa wielkiego znaczenia autora *Sztuki i krytyki u nas* w dziejach kultury polskiej polega zarówno na jego różnorodnej twórczości (krytyk, autor książek o wielkich malarzach — A. Gierymskim, J. Kossaku, Matejce, autor prac z pogranicza estetyki i etyki — *Dziwny człowiek*, *Chrześcijaństwo i katechizm*, *Bagno*, *Po latach*, autor najpiękniejszej książki o Tatrach — *Na przełęczu* i filozoficznych nowel — *Z Tatr wreszcie malarz, rysownik, entuzjasta i propagator stylu zakopiańskiego*, mowy góralskiej), jak i na osobistym oddziaływaniu na współczesnych poprzez żywe słowo. Nazywano go „polskim Sokratesem”, a Adam Grzymała-Siedlecki pisał o „początku niezapisanych dzieł” Witkiewicza, o „nieskończonych monologach, które z dziesiątkami bliskich sobie ludzi snuł w zimowe tatrzańskie wieczory”.

Może właśnie z owych monologów i rozmów toczonych w gronie przyjaciół i uczniów, wśród których byli Żeromski i Orkan, wyrosła książeczka, niedawno wznowiona (nakładem „Książki i Wiedzy”) pt. *Chrześcijaństwo i katechizm*. Może to właśnie w gronie najbliższych rzucał Witkiewicz gwałtowne pytania, gdy atakował dogmaty i formułki katechizmowe stwierdzające, że Bóg miał stworzyć świat „na chwałę swoją” : „...czy chwałą Boga są wszystkie męki ludów podbitych i ujarzmionych, katowanych na duszy i wyrzynanych do nogi?... Rzeź Rzymu, rzeź Nocy św. Bartłomieja, rzeź Magdeburga, rzeź Pragi, rzeź Saragossy i wszystkie rzezie dawne i te, których krwią ludzkość ociekała i w tej chwili ocieka, i wszystkie stopy i szubienice, i miecze katów, i torturowe koła, i paszcze armat, i lufy karabinów, i knuty, i pletnie, i nahajki — czy wszystko to Bóg dla swej uczynił chwały?... Teza katechizmu o pobudkach stworzenia świata i przeznaczenia człowieka nie da się ugfuntować, nie da się utrzymać w umyśle jako tako rozwiniętym i wykształconym”.

Witkiewiczowski protest przeciwko fideistycznym formułkom i więzom nie wyrósł z jakiegś świadomie powziętej idei walki z religią. Z szacunkiem mówił Witkiewicz o idei miłości bliźniego ożywiającej działalność apostołów i Franciszka z Asyżu. Sądził, że religia jest wyłącznie sprawą uczucia i uważał wbrew oficjalnemu stanowisku Kościoła — że tłumaczenie dogmatów rozumem jest absurdem.



Nie najważniejsza jest w książce Witkiewicza sprawa zgodności jego mniemań z naukową krytyką religii. Najistotniejszy jest tu szlachetny patos i oburzenie, z jakim Witkiewicz demaskował ciasnotę fideistycznych formułek i praktykę Kościoła. (W roku 1912, w liście do siostry, pisał: „Studiuję Kongres Eucharystyczny. Co za potworność! Żeby Chrystus się tam znalazł, między tymi wyzłoconymi lokajami! — siedziałby „na policji”. „Ach, co za dureństwo!”).

Książka Witkiewicza nie jest traktatem naukowym. Jest przede wszystkim gwałtownym protestem wrażliwego umysłu i serca. Nie podaje też gotowych formuł i recept na rozwiązywanie trudnych problemów moralnych. Uczy ona jednak, że wychowania nowych pokoleń nie można oprzeć na starych dogmatach katechizmowych. Książka Witkiewicza przeciwstawia się z ogromną siłą i szczerością tendencjom deprecjonowania godności człowieka.

Jest w tym proteście Witkiewicza — choć nie ukrywa on słabości natury ludzkiej — ta sama wiara w moc i godność człowieka, która ożywiała wielkich humanistów Odrodzenia, przekonanie, które przemawia z taką siłą i prawdą w słynnym traktacie Pico de la Mirandole *O wielkości człowieka*, gdzie przyroda zwraca się do człowieka: „Nie daliśmy Ci, Adamie, ani określonego mieszkania, ani twarzy Tobie właściwej, ani specjalnego zakresu działania, abyś mógł według własnego wyboru mieszkanie, twarz i zajęcie. Umieściłam Cię w środku świata, abyś mógł łatwiej rozejrzeć się w nim. Nie zrobiliśmy z Ciebie ani istoty niebieskiej, ani ziemskiej, nieśmiertelnej lub śmiertelnej, abyś mógł, jak rzeźbiarz, wymodelować i nadać sobie kształt, który będzie Ci odpowiadał najbardziej”.

Książka Witkiewicza wyrosła z wielkich tradycji humanizmu głoszących przekonanie, że to właśnie człowiek, a nie metafizyczne siły, jest twórcą historii, praw moralnych, stosunków społeczno-obyczajowych, w jakich żyje ludzkość. Porywający monolog wielkiego i szlachetnego moralisty jest głęboką przejmującą obroną godności człowieka zbuntowanego przeciwko fideistycznym dogmatom. W tym leży znaczenie tej niewielkiej książeczki szlachetnego pisarza i moralisty.

Był on rzeczywiście „wielkim budowniczym życia”. I miał rację Stanisław Brzozowski, gdy w roku 1906 napisał, że w twórczości Witkiewicza „najsilniej i najszlachetniej do głosu dochodzi samoistność kulturalna naszego narodu”.

Jan Zygmunt Jakubowski

## TWÓRCZOŚĆ POETYCKA TADEUSZA RÓŻEWICZA

*Wiersze zebrane* Tadeusza Różewicza<sup>1)</sup> są obrazem dojrzałej i autentycznej oraz nowej, zupełnie oryginalnej twórczości poetyckiej. Zebrane poezje nie zawierają wszystkich utworów drukowanych w dawnych zbiorach. Dokonana przez samego poetę eliminacja i selekcja dotychczasowych wierszy uświadamia lepiej drogę poetycką Różewicza, który występuje od razu jako poeta dojrzały i świadomy swej twórczości. Już w pierwszych zbiorach w *Niepokoju* (1947—1948), w *Czerwonej rękawiczce* (1947—1948), a także w wierszach późniejszych dat, pełny i wstrząsający obraz wspomnień i przeżyć z czasów okupacji i ostatniej wojny. Są to jedne z najlepszych utworów Różewicza. Charakteryzuje je bezwzględność widzenia, brutalność, przerażenie i świadomość tragizmu bytowania ludzkiego w tym czasie. Bohaterami utworów są ludzie biedni, zwyczajni, pospolici lub opuszczeni przez wszystkich, ścigani i prześladowani nieludzko przez okupanta.

Będzie więc to obraz ciężko rannego („Ranny”), człowieka ściganego („Ści-gany”), kobiety z uciętymi włosami, uciekającego więźnia, postaci matek, które

<sup>1)</sup> Tadeusz Różewicz *Wiersze zebrane*. 1957.

utracyli synów („Matka powieszonych” i „Kobieta, która w czerni stapa po różach”) oraz dzieci, które zginęły w Oświęcimiu („Rzeź chłopców” i „Warkoczyk”).

Bezpośredniość, brutalność, szczerłość wzruszenia przemawiają ze słów „Lamentu” i „Ocalonego”:

mam lat dwadzieścia  
jestem mordercą  
jestem narzędziem  
tak ślepy jak miecz  
w dłoni kata  
zamordowałem człowieka  
i czerwonymi palcami  
gładziłem piersi kobiet.

Człowieka tak się zabija jak zwierzę  
widziałem

Mam dwadzieścia cztery lata  
ocalałem  
prowadzony na rzeź.

Obsesji okupacyjnej dopatrują się także niektórzy krytycy (Maciąg) w utworach „Epileptyk” i „Plemnik w spodniach”. Tematem pierwszego jest atak epilepsji człowieka-kukły, drugiego przedstawienie pogrzebu jako pochodzącego ze śmiejącym się nieboszczykiem. Postacie te urastają do symbolu nieludzkich czasów, które niedawno przeżyliśmy.

Obsesja okupacyjna wywołuje rozczarowanie humanisty, załamanie się wewnętrzne i utratę wiary w dotychczasowe prawdy i pojęcia:

Pojęcia są tylko wyrazami:  
cnota i występki  
prawda i kłamstwo  
piękno i brzydota  
męstwo i tchórzostwo

Jednako waży cnota i występki

Dalszym etapem — to szukanie drogi wyjścia i przezwyciężenia duchowego rozbicia:

Szukam nauczyciela i mistrza  
niech przywróci mi wzrok słuch i mowę  
niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia  
niech oddzieli światło od ciemności.

Nie jest to łatwe, gdy nawet z najbliższymi trudno się porozumieć:

Nie — przecież nie mogę im  
powiedzieć, że człowiek człowiekowi  
skacze do gardła.

(„Powrót”)

I może dopiero następne pokolenie odzyska wiarę w sens życia i swemu synowi powie poeta:

tu jest światło tu ciemność  
tu jest prawda tu fałsz  
tu strona lewa tu prawa

Próbę przewyciężenia pamięci tych czasów podejmie poeta w dalszej swojej twórczości w latach następnych.

W omówionych zbiorach poezji Różewicz jest twórcą nowej i prostej formy poetyckiej. W dążeniu do wyrażenia pozbawionego wszelkiej ornamentyki słownej zmierza poeta do zerwania z metaforą, obrazowaniem i dźwiękiem.

„Muzyka i obraz — metafora — wydały mi się — czytamy słowa poety w *Trybunie Literackiej*<sup>1)</sup> — nie skrzydłami, które unoszą od twórcy do odbiorcy, ale balastem, który należy odrzucić, aby poezja mogła się podnieść i stać się na razie zdolną nie do dalszego lotu, ale do dalszego życia”.

Chodzi o poezję obnażoną, o pozostawienie nagich zdań, ale takich, które przedstawiając same zdarzenia trafiąłyby do serca. „Poezji nie robi się — pisze dalej poeta — przy pomocy przesuwania obrazów, które stanowią najbardziej powierzchowną warstwę utworu. Im zewnętrzna szata wiersza jest bardziej skomplikowana, ozdobna i zaskakująca, tym gorzej dla właściwego zdarzenia lirycznego, które często nie może się przebić przez kunsztowne ozdoby fabrykowane przez poetów”.

Poeta przy pomocy obrazu ilustruje wiersz, ale zdarzenia „nie chcą już być przekazywane przy pomocy najdoskonalszych i najpiękniejszych metafor — obrazów, one chcą ujawniać się same”.

W praktyce okazuje się to niemożliwe, dlatego Różewicz zmuszony jest posługiwać się obrazem, chociaż mniej złożonym, i oszczędną metaforą. Okazuje się również, że poezja nagich zdań, wolnych od ornamentyki słownej, wymaga wielkiego napięcia uczuciowego — gdy go brak, zawodzi ostrość poetyckiego widzenia, charakteryzująca utwory Różewicza z czasów okupacji.

Widoczne to jest w niektórych wierszach następnych zbiorów, w *Pięciu poematach* (1948—1949), a zwłaszcza w *Czasie, który idzie* (1950), artystycznie słabym i bladym. Natomiast pod względem ideowym zjawia się już w *Pięciu poematach* nowa problematyka i nowy stosunek do rzeczywistości, dążenie do przewyciężenia samotności. Poeta przeprowadza autoanalizę i krytykę dotychczasowego zamknięcia się w „wieży z kości słoniowej”. Szuka kontaktu z ludźmi:

A tu zderzyłem się  
z żywymi ludźmi  
nie znaleźliśmy wspólnego języka  
teraz uczę się mówić  
od początku.

Poeta zdaje sobie sprawę ze swojej niemocy, bezradności i braku wiary. („Myślałem, że można żyć bez wiary”). Odrzuca od siebie poezję melancholii i odosobnienia i szuka innej, złożonej z uczuć powszechnych i prostych:

Stwórz nową  
która buduje  
z uczuć powszechnych  
słów prostych.

Niemniej spotykamy i tu utwory będące wspomnieniem wojny, z których najlepszym jest „Ballada o karabinie” pisana na nutę ludową. Również poemat „Głosy” jest tragicznym i do głębi przejmującym echem przeżyć okupacyjnych i wojennych:

Kiedy przyjaciel wyciągnie rękę  
zasłaniam głowę jak przed ciosem.

<sup>1)</sup> Tadeusze Różewicz: „Dźwięk i obraz w poezji współczesnej”. *Trybuna Literacka*, maj 1958 r.

W związku z *Pięciu poematami* zbiór liryków *Czas, który idzie* (1950) jest dalszym krokiem poety w kierunku zdobycia nowej drogi i postawy duchowej. Pierwszą grupę wierszy stanowią utwory walczące o pokój: „W ciszy tak drogo okupionej” i „Trzydziesty ósmy równoleżnik”. Drugą tworzą wiersze o socjalistycznym budownictwie i socjalistycznej moralności, artystycznie słabsze: „Szedłem nowym światem”, „Szybciej niż marzenia”, „Dunaföldvár”. Najwymowniejszym jest „Czas który idzie” (utwór programowy tomiku pod tym samym tytułem), w którym przeżycia okupacyjne, obsesja tych czasów, powstawanie nowego życia, pozwalają wyznać poecie:

Czas który idzie jest piękniejszy  
ludzie nie będą umierali jak larwy  
komunizm ludzi podniesie  
obmyje z czasów pogardy.

W pewnym stopniu wyjściem z sytuacji są *Wiersze i obrazy* (z lat 1951—1952). Zwraca tu uwagę duża rozpiętość tematyczna od wspomnień dzieciństwa do pragnień spokojnego życia, od przedstawienia tragedii zburzonego miasteczka malajskiego Venderanu do obrazów odtwarzających lepszą przyszłość ludzkości. Silniej jeszcze podkreślana jest rola poezji, gdy służy dobrej sprawie i łączy się z miłością człowieka. Wszelki estetyzm obcy jest poecie:

Czysty jest śpiew  
poety  
który służy  
dobrej sprawie  
Pieśń bez miłości  
jest martwa  
odwróci się od niej lud  
obojętny i surowy.

(„Poetyka”)

Nie jest to jednak jeszcze przezwyciężenie dawnego stanowiska. Wyobraźnia artystyczna Różewicza, jego moralny pogląd na świat nie pozwalają mu wyjść z czasów wojny i nocy okupacji. Obsesja tych czasów prześladowuje go ciągle i nie daje spokoju. Mówi o tym, dłuższy poemat „Równina” ze zbioru pod tym samym tytułem (*Równina* wiersze z lat 1953—1954):

Po latach noc nadchodzi  
noc okupacji  
noc straszna noc długa  
widzę brata  
schodzi do podziemi  
ginie.

Łączy się z tym obawa nowej wojny, przerażenie i ostrzeżenie ludzi z drugiej półkuli świata:

Nie przenoście życia waszego  
pod ziemię  
Przyjaciele  
Nie dajcie sobie wmówić  
przerażenia i nienawiści.

„Równina” — zauważa Błoński — jest powrotem do starych spraw wyobraźni. „Rzeczywistość — nowa — nie umie w Różewiczu stworzyć nowych zagadnień; ziarna zawarte w *Wierszach i obrazach* okazują się za słabe, poeta musi wracać wstecz”<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Jan Błoński *Poeci i inni*. 1956, s. 255.

Zmiana postawy wobec życia charakteryzuje *Uśmiechy*, wiersze z różnych lat zaopatrzone orientacyjnymi datami ich powstania (od 1946—1956). Na antologię składają się utwory groteskowe, satyryczne oraz pełne liryzmu wspomnienia z lat dzieciennych i życia rodzinnego. Odbiegają od dotychczasowej twórczości Różewicza i ukazują jego inne oblicze, pogodne, z życzliwym uśmiechem patrzące na świat i ludzi. Do najciekawszych należą groteski „Satyr w parku”, „Nieboszczyk przez grzeczność” i „Orzeł” oraz satyry „Wypychanie działacza”, „Która to klasa”, „Czarny autobus”. Najwięcej urzekającymi wierszami, pełnymi serdecznego współczucia, są „Dytyramb na cześć teściowej” i „Odwiedziny dziadka”. Liryka to pośrednia, język jej potoczny, wzięty z życia codziennego, w sposób niezwykle wruszający i serdeczny przedstawia zajęcia i odtwarza życie psychiczne ludzi starych.

*Uśmiechy* pisane były raczej na marginesie twórczości Różewicza i nie zawsze są istotnym i prawdziwym obrazem jego poetyckiej wyobraźni. Kontynuacją jego dawnej twórczości są zbiory *Srebrny kłos* oraz *Poemat otwarty* obejmujące lata 1954—1957. W nich dopiero można mówić o przezwycięzeniu przez poetę obsesji okupacyjno-wojennej (choć i tu liryki z czasu wojny „Drzewo” i „Bez przesady” przemawiają bezpośredniością wyrazu). Są to wiersze „Pogoda”, „Ojciec” oraz „Stałem na stoku”. Ostatni, najbardziej charakterystyczny dla nowej postawy poety, zamyka utwory zebrane w *Srebrnym kłosie*. Poeta stoi tu na stoku góry i stamtąd z łagodnym uśmiechem obserwuje życie ludzkie w słonecznej dolinie. Schodzi potem z góry, zbliża się do ludzi, a wieczorem siedzi w izbie człowieka, którego ujrzał pierwszy raz w dolinie. Człowiek ten opowiada mu koleje swego życia:

Otwarło się przede mną  
jego serce  
w którym ukryci byli  
polegli na wojnie  
synowie  
otaczała mnie jego teraźniejszość  
z wszelkimi i małymi troskami  
z radością srebrną jak kłos żyta.

Ostatni zbiór *Poemat otwarty* — to już odzyskanie wiary w człowieka („Kryształowe wnętrze brudnego człowieka”) — poznawanie na nowo świata otaczającego, budowanie go od wnętrza, przekonanie, że życie ludzkie ma wartość, katechizm moralny, rezultat doświadczenia całego życia:

Człowieka trzeba kochać  
uczyłem się w nocy w dzień  
co trzeba kochać  
odpowiadałem człowieka  
powtarzałem sobie  
życie ludzkie jest ważne  
życie ludzkie ma wielką wagę  
wartość życia  
przewyższa wartość wszystkich przedmiotów  
które stworzył człowiek.

Stąd płynie wyjątkowa serdeczność i branie w opiekę ludzi słabych i bezbronnych („Ojciec”, „Przepaść”, „Życzenia” i inne). „W tym wzięciu pod skrzydła opiekuńcze ludzi słabych i bezbronnych — zauważa Matuszewski — leży jakiś rys zasadniczy poezji Różewiczowej”.

Odzyskanie wiary w sens istnienia i człowieka — oto droga poety od zwątpienia i rozpacz do wewnętrznego uspokojenia się i rozumienia życia. Prawda tej

przemiany, związana ze współczesnością, nie ma w sobie nic oderwanego i ponadczasowego. I dlatego poezja Różewicza, chociaż wyraża na ogół uczucia indywidualne, ma równocześnie znaczenie powszechne. Jest walką o lepszego i szlachetniejszego człowieka i w tej walce widzi poeta sens swojej twórczości.

Humanistycznej treści poezji Różewicza, jej dążeniu do prawdy i szczerości, odpowiada strona formalna. Czystość i pokora słowa, zerwanie z wszelkim efekciarstwem, symboliką i nastrojowością, a częściowo z metaforą i obrazem, w konsekwencji doprowadza do sprozaicznienia języka i ściągnięcia go na ziemię, do faktów codziennego doświadczenia. „Arsenał poetyckich środków — zauważa Błoński — pełni u Różewicza rolę — w pewnym sensie — służebną wobec rzeczywistości nie tworzącą rzeczywistości: jego zadaniem jest tylko lepsze oświetlenie rzeczy, które mówią same za siebie. Krzyk trzeba w liryce pozostawić krzykiem i milczenie bywa bardzo wymowne”<sup>1)</sup>. Myśl tę rozwija sam Różewicz, gdy mówi o metaforze i obrazie w poezji współczesnej: „Metafora, obraz — nie przyspieszają, ale opóźniają spotkanie między odbiorcą i właściwą istotną materią utworu poetyckiego. Utwór ten, moim zdaniem, powinien biec od twórcy do odbiorcy po prostej, nie powinien zatrzymywać się na najbardziej uroczych i z punktu widzenia estetycznego pięknych przystankach stylistycznych. To jest zasadnicza różnica pomiędzy moimi próbami i moją praktyką poetycką a między tym, co w poezji polskiej zrobili poeci grupy „awangardowej”<sup>2)</sup>.

Oczywiście, że taka „ascetyczna” wyobraźnia wymaga od poety ustawicznego napięcia uczuciowego i jakiejś niezwyklej czujności, gdy poezja jego dosięga granicy prozy czy zwykłego reportażu. Co więcej, walka o czystość słowa, jaka się toczy, wymaga postawy moralnej i jest niezaprzeczalnym dowodem powiązania problematyki moralnej z wyobraźnią artystyczną poety:

Chciałbym nie mówić  
lecz czynić słowami  
aby słów moich dotknęli rękami  
ludzie.

(„Pragnienie”)

Stanisław Gierowski

## ŚLADEM PODRÓŻY MICKIEWICZA

W dalszym ciągu, mimo upływu już trzeciego roku od pamiętnej setnej rocznicy śmierci wielkiego poety, pojawiają się interesujące książki o autorze *Pana Tadeusza*.

*Śladem wędrownika* Gustawa Bojanowskiego<sup>3)</sup> — druga z kolei książka po *Rękopisie dla wnuków* tego interesującego pisarza (patrz *Polonistyka* nr 6 z 1955 roku, s. 87 i nast.) opowiada nam o pobycie Mickiewicza we Włoszech, o miłości poety do Ewy Ankwiczówny.

Wprowadza nas Bojanowski w świat arystokracji polskiej, rosyjskiej, włoskiej i francuskiej, bawiącej latem i zimą 1830 roku w Rzymie. Wiele uwagi po-

1) Jan Błoński *Poeci i inni*. 1956, s. 263.

2) Tadeusz Różewicz: „Dźwięk i obraz w poezji współczesnej”. *Trybuna Literacka* 1958.

3) Gustaw Bojanowski *Śladem wędrownika*. Czytelnik 1958, s. 334. Cena zł 17.

święcono hrabiemu Stanisławowi Ankwiczowi rezydującemu w czasie niedługich przerw w pobycie za granicą w rodzinnym majątku Machowie.

Dowiadujemy się, jakim kosztem mógł sobie hrabia pozwolić na kosztowne wyprawy kilkuletnie do odległych wód, do Rzymu dla poratowania zdrowia ukochanej córeczki Ewy-Henrietty, za jaką cenę mogła pani hrabina uzupełniać swoją bezcenną kolekcję miniatur drogimi nowymi skarbami sztuki. Uderza nas nędza chłopów machowskich, z których wydusza ostatni pot bezwzględny rządca byle tylko zdobyć pieniądze dla wypraw zagranicznych hrabiego, dla wystawnego życia arystokraty austriackiego chowu.

Obserwujemy Mickiewicza snującego się po arystokratycznych salonach. Uwielbiany, niezwykły, budzący podziw u wszystkich, którzy się z nim zetknęli zdaje sobie sprawę z pustki życia arystokracji. Staje się nam poeta bardzo bliski dzięki właśnie rozmaitym szczegółom przedstawionym w książce Bojanowskiego. Oto pobyt w salonie ks. Gagaryna, oto raut u Potockich, oto osobiste zetknięcie się z najrozmaitszymi znakomitościami owego czasu, słynnym rzeźbiarzem Thorwaldsenem, z malarzem Stattlerem, z rzeźbiarzem Vernetem, ze świetnym amerykańskim pisarzem Fenimore Cooperem. Dzięki temu, że mieli szczęście zetknąć się z naszym wielkim poetą, poznajemy tych wszystkich znakomitych ludzi bliżej i dokładniej.

Wędrując razem z poetą i Ewą Ankwiczówną po ruinach starożytnego Rzymu, zwiedzając wspaniałe zabytki architektury włoskiej, kościoły, pałace z przebogatymi galeriami obrazów poznajemy również sztukę włoską. Okazuje się przy tym, że córeczka Ankwiczów była świetną znawczynią malarstwa i rzeźby, doskonale знаła historię Włoch. Nic dziwnego, że jej jasny umysł w połączeniu z oryginalną urodą zachwycił przez pewien czas poetę.

Bojanowski nie pozostawia złudzeń czytelnikowi, który zdaje sobie sprawę już od pierwszych kart książki, że miłość dwojga młodych jest skazana na niepowodzenie. Mimo wszystko i ona, jak niegdyś Maryla, zapatrzona w blask swego wspaniałej jakości herbu nie dopuszczała jakiegokolwiek myśli o mariażu z poetą „mierne szlacheckiego pochodzenia”.

Swoistej wymowy nabiera zakończenie interesującej powieści. Poeta jest już dawno w Paryżu. Mija czwarty rok od czasu przelotnego romansu z Ewą, od czasu wspólnych rozmów, spacerów, odwiedzin. Wychodzi właśnie z druku *Pan Tadeusz*.

W dalekim Machowie panna Ewa zaręcza się z młodym, świetnie zapowiadającym się hrabią Sołtykiem. Jeden z uczestników biesiady zaręczynowej Ludwik Bobrowski, sławny znawca dzieł sztuki, handlarz i antykwarz: „...gdy gwar rozmów ustał, skorzystał z chwili ciszy i rzucił niby od niechcenia:

— Mickiewicza widziałem w ostatnich czasach kilka razy. Na koncercie Chopina w sali Pleyela, na wieczorze literackim w Bibliotece Arsenau i raz na ulicy. Mickiewicz jest sławny. Zagranica uznała go za drugiego Byrona.

Jakaś niewidzialna moc zwróciła wszystkie twarze w stronę mówiącego. Imię Mickiewicza padło w błahe rozmowy ciężkie, ważne. Pochłonęło uwagę. Trudno było w tej chwili mówić o czym innym.

— Czy pisze? — spytał ktoś nieśmiało.

Bobrowski uśmiechnął się wyrozumiale.

— No tak, przecież napisał właśnie poemat. Ono jest szczytem jego twórczości. Tytuł dzieła: *Pan Tadeusz*, czyli Ostatni zajazd na Litwie.

— Utwór historyczny?

— Historia szlachecka z roku 1812. Przywiozłem egzemplarz tego arcydzieła. Wydanie paryskie Aleksandra Jełowickiego...

Wyjął z kieszeni fraka niewielką książeczkę oprawioną w wołową skórę, wytłaczaną w złote arabeski. Tomik wędrował dokoła w najgłębszej ciszy. Brano go

w ręce nieśmiało, z najwyższą uwagą, dotykano, jak się dotyka bardzo cennego klejnotu. Gdy wstano od stołu, Bobrowski podszedł śpiesznie do Ewy i wręczył jej książkę.

— Przyjmij ją w upominku hrabianko. Czytaj uważnie. Na tych kartach znajdziesz siebie.

Ewie napłynęła krew do twarzy. Czuła na sobie ciekawe spojrzenia. Wysunęła się z salonu i biegnąc półprzymknięta długim korytarzem schroniła się w swym pokoiku (...)

Te wiersze, co się wiążą tak czarownie, pisał on. Zaczytała się do niepamięci. Mijały godziny.

Nagle krzyknęła. Z długich kolumn czcionek wyskoczyły trzy litery: Ewa. Jej imię. Gorączkowo pochłaniała teraz przerywaną i splątaną opowieść Jacka Soplicy.

— Boże więc on dotychczas...

Ewa pobladała. Wargi jej z trudem powtarzały strofy tak niezmiernie bolesne, a tak bezgranicznie słodkie.

Jakże mocno musiałem kochać tę niebogę!  
Tylem lat! gdzieś ja nie był, a dotąd nie mogę  
Jej zapomnieć, i zawsze jej postać kochana  
Stoi mi przed oczyma, jakby malowana.

W tej chwili drzwi alkierza otworzyły się z trzaskiem. W złotym blasku świeczki ukazała się czerwona, krwią nabiegła i spocona twarz podochoconego winem i tańcami Sołtyka. Młodzian przytupywał chwacko i klaskał w ręce do taktu.

— Do mazura, do mazura, moja panno...

Bezceremonialnie porwał Ewę w potężne ramiona i w tanecznym pas wywiódł na korytarz. Przyspiewywał, drobił krokiem mazurowym, przystawał. W zamaniu korytarza objął Ewunię w pól. (...)

Bliska omdlenia Ewa dała się prowadzić. Chcąc, nie chcąc wpadła w mazurowy takt jego tanecznych kroków. (...)

Za oknami pałacu ciemność szarzała. W parku ukazywały się z wolna kontury nagich drzew. Nad uroczyskiem, nad kurhanem siny brzask srebrzył chmury. Świtało”.

Oto koniec romansu. A przecież interesujemy się Ewą Ankwiczówną tylko i jedynie dlatego, że miała szczęście zetknąć się z twórcą *Konrada Wallenroda*.

P. B.

## „PIĘKNO I TRUD NAUCZYCIELSKIEJ PRACY“

Tegoroczny Dzień Nauczyciela odbił się szerokim echem, wybiegającym daleko poza mury szkolne. W dniu tym popłynęły z wielu stron słowa uznania i hojdu dla trudu nauczycielskiej pracy, popłynęły słowa sławiące piękno nauczycielskiego zawodu.

Poświęcony Dniowi Nauczyciela numer „Głosu Nauczycielskiego” przyniósł kilka wypowiedzi pisarzy, które są szczególnie cenne dla nauczycieli-polonistów.

Z nauczycielstwem polskim od wielu lat łączą mnie nie tylko liczne przyjaźnie osobiste, ale i te szczególne związki, jakie jednoczą z nauczycielstwem — powinny jednoczyć! — pisarzy, pisarzy zwłaszcza socjalistycznych. I Wy, i my jesteśmy przecież w jakimś stopniu odpowiedzialni za stan świadomości społecznej naszego narodu, za kierunek ludzkiego myślenia i działania, za rodzaj i rozwój wyobraźni —



pisze Leon Kruczkowski, opatrując swoją wypowiedź ważkim tytułem: „Nasza wspólna odpowiedzialność”.

Z pozycji byłego nauczyciela-polonisty, i to raczej nauczyciela „nieotypowego”, bo nauczyciela-poety, który rzadko kiedy bywał w zgodzie z programem, snuje Mieczysław Jastrun refleksje na temat szkolnej polonistyki.

Gustaw Morcinek — nauczyciel z krwi i kości — opowiada z uroczym humorem o „Szkolnych kłopotach pisarza”. Warto chyba odczytać fragmenty tych „kłopotów” na zebraniu szkolnego kółka miłośników literatury!

Cenne są pełne uznania, i serdecznego uczucia głosy, które nas dobiegły w dniu nauczycielskiego święta. Wciąż jednak za mało się pisze o szarym dniu nauczycielskiej pracy. Nie spełnią też tego zadania ukazujące się od czasu do czasu wspomnienia szkolne, które dotyczą przecież przeważnie lat dawnych. Z radością więc wypada powitać ogłoszenie otwartego KONKURSU LITERACKIEGO pod hasłem „Piękno i trud nauczycielskiej pracy”, który zwróci oczy piszących na bogactwo literackiej tematyki związanej z codzienną pracą nauczyciela.

Konkurs ten ogłosił Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” wspólnie z Zarządem Głównym ZNP. Obejmie on krótkie utwory prozaiczne, wiersze oraz utwory pisane dla dzieci. Bliższych warunków konkursu nie podajemy, gdyż znaleźć je można w prasie. Wydaje się, że nauczyciele-poloniści, wśród których tyłu para się pisarstwem, powinni odegrać poważną rolę w ogłoszonym konkursie.

„Nasza Księgarnia” zapowiada wydanie prac nagrodzonych w specjalnym tomie, który ukazałby się w przyszłym roku na Dzień Nauczyciela.

J. St. K.

## Z RADZIECKICH CZASOPISM METODYCZNYCH

„Literatura w Szkole” nr 4 i 5 z 1958 roku

Numer 4 dwumiesięcznika *Literatura w Szkole*, poświęconego sprawom nauczania literatury rosyjskiej w szkołach radzieckich, przynosi wiele interesującego materiału.

Wstępny artykuł, nawiązujący do rozpoczynającego się nowego roku szkolnego, a zatytułowany „Główne zadanie” podkreśla konieczność głębszego i dokładniejszego omawiania dzieł literackich dla budzenia prawdziwych, bezpośrednich wrzuseń na lekcjach literatury ojczystej. „Prace związane z analizą dzieła literackiego — czytamy w artykule — są zawsze bardzo interesujące, jeżeli nauczyciel pamięta, że sztuka, literatura jest jedną z form świadomości społecznej, jest środkiem poznania i zmiany życia, że nauka literatury jest wtedy twórcza i cenna, gdy staje się ona środkiem poznania świata i jego zmiany, kiedy jest ona związana z interesującymi i wzruszającymi uczniów zagadnieniami”.

Zadania nauczyciela literatury ojczystej — jak wynika z dalszego ciągu artykułu — polegają nie tylko na tym, by bogacić wiedzę wychowanków (co jest rzeczą ogromnie ważną), ale by ich wychowywać. A temu celowi służy nie tylko rozumienie dzieła literackiego, ale jego najsilniejsze przeżywanie. „Lekcje literatury — czytamy dalej — dobrze przygotowane, zmuszające uczniów do myślenia, mają ogromne znaczenie w procesie literackiego kształcenia młodzieży. Nie należy przy tym zapominać, że dużą rolę odgrywają nie tylko lekcje, ale także rozmaitego rodzaju wycieczki do fabryk, kolchozów, muzeów”.

Świetnym środkiem budzenia literackich zainteresowań młodzieży są organizowane wycieczki literackie. Nauczyciel języka ojczystego musi pamiętać o zadaniach wychowawczych, które są ściśle związane z pracą na lekcjach literatury.

W dziale „Teoria i historia literatury” A. J. Rewiakina omawia „Rolę typowych warunków życia w realistycznych dziełach literackich”. Autor akcentuje, że w za-

leżności od panujących prądów w literaturze w rozmaitych dziełach literackich jest mowa o typowym środowisku, typowych warunkach życia aktualnych w danym, obowiązującym kierunku literackim. Postępowi i reakcyjni klasycy wprowadzali swoich bohaterów w nieokreślony świat pańskich dworów albo w świat abstrakcyjnych, pozahistorycznych warunków życia.

Reakcyjni „sentymentalisci” i romantycy ukazywali swoich bohaterów jako ludzi niezależnych, oderwanych od społecznych związków i żyjących jedynie na łonie natury. Postępowi „sentymentalisci” przedstawiali wprawdzie bohaterów na tle warunków otaczającego ich życia, ale były one często wyjątkowe i niezwykle jak na przykład w *Jeńcu kaukaskim* i *Fontannie Bakczyseraju* Puszkina czy też w *Hernanie* i *Katedrze Marii Panny* Wiktora Hugo.

Dopiero pisarze realisci w swych realistycznych utworach przedstawiali rzeczywistość w ludzkich, dostępnych ludzkiemu doświadczeniu wymiarach.

Opierając się o tę tezę — Rewiakini omawia ją w związku z analizą szeregu realistycznych utworów. Dochodzi do końcowego wniosku, że nie może być mowy o przekonującym przedstawieniu prawdziwych charakterów ludzkich bez obrazów przedstawiających typowe ludzkie warunki życia.

Dział „Metodyka literatury” zawiera bogactwo materiału dotyczącego podstawowych dydaktycznych zagadnień.

Znajdujemy w nim „Uwagi o analizie lektury” (w tytule artykułu użyto wyrazu czenia — jest on nietłumaczy do przetłumaczenia) F. K. Boczarowa; o metodzie analizy bajki Kryłowa „Wilk w psiarni” pisze W. A. Auderski, o zadaniach samodzielnej pracy nad językiem dzieła literackiego — D. Mołdawska.

Dział „Z doświadczeń” zawiera artykuły, które przekazują czytelnikowi uwagi nauczycieli o własnych ich spostrzeżeniach poczynionych na lekcjach literatury ojczystej. Dowiadujemy się w nich o pracy wychowawczej na lekcjach literatury (A. N. Andrejew), o streszczaniu utworów w oparciu o osobiste wrażenia uczniów klasy V (A. Filatowa), o trudnościach w nauczaniu literatury w klasie VIII, trudnościach wynikających z braku powiązania nauczania języka ojczystego w klasach VI i VII (K. Rozentel) i wreszcie o kształceniu kultury językowej uczniów (Czukalin).

Krótkie artykuły informują czytelnika o planie lekcji literatury w klasach VIII—X, o zagadnieniach charakterystyk na lekcjach, o pracy pozalekcyjnej uczniów nad literaturą ojczystą.

W numerze znajdujemy również bogaty dział recenzji, odpowiedzi na pytania czytelników oraz kronikę.

Również 5 numer *Literatury w Szkole* przynosi bogactwo materiału naukowego i metodycznego.

W dziale „Teoria i historia literatury” S. M. Pietrow pisze „O niektórych zagadnieniach w nauczaniu twórczości Turgeniewa w szkole”.

„Nauczyciele — czytamy w zakończeniu artykułu — powinni gorąco polecać uczniom lekturę dzieł Turgeniewa. Dzieła Turgeniewa kształtują w czytelniku miłość ojczyzny, wartościowe cechy moralne, humanistyczne idee, przywiązanie i miłość do życia i sztuki”. W tymże dziale znajdujemy również artykuł W. A. Maksymowej „O sprawach związanych z nauczaniem biografii Gorkiego w szkole” w związku z tematem o rewolucyjnej działalności pisarza.

W dziale „Metodyka literatury” W. W. Litwinow pisze „Uwagi o przepytaniu uczniów”. Autor artykułu wydaje zdecydowaną walkę formalnemu przepytaniu uczniów. Udowadnia, że nauka literatury, już z samej swojej istoty, jako sztuka, nie znosi wszelkiego schematyzmu, nie cierpi scholastycyzmu w konstrukcji pytań. „Formalne i schematyczne pytania nie uczą uczniów myśleć, nie kształtują estetycznego smaku, nie pozwalają nauczycielom doskonalić swej metody pracy przez poznawanie błędów w nauczaniu”.

W tymże dziale A. I. Ujemow pisze „O planach wypracowań i zasadach logiki”.

W dziale „Z doświadczeń” nauczyciele dzielą się swoimi doświadczeniami w związku z pracą na lekcjach literatury w szkole. I tak I. E. Kapłan dzieli się swoimi uwagami nad analizą rozdziału „Osobliwy człowiek” z powieści N. G. Czernyszewskiego *Co czynić?*, G. E. Amitirow omawia problem tematyki wypracowań wyrabiających samodzielność myślenia uczniów, I. P. Piel omawia rolę filmu jako pomocy szkolnej. Bogaty jest dział „Trybuny nauczyciela literatury w szkole” oraz dział bibliograficzny. Interesujący numer kończą odpowiedzi redakcji i krcnika.

P. B.

## „PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY“

Pierwszy tegoroczny numer *Przeglądu Humanistycznego* (styczeń — luty 1958) otwiera artykuł Stefana Żółkiewskiego pod tytułem „Spory naukowe i walki ideologiczne”. Zawiera on ocenę osiągnięć ideologii marksistowskiej w dziedzinie humanistyki z perspektywy ówsięćwiecza.

Szkic historyczno-teoretyczny Jana Brzękowskiego poświęcony „Awangardzie” przynosi chronologię najważniejszych wystąpień i pozycji książkowych, dotyczących futurystów i awangardy. Prócz tego Julian Przyboś podaje „wyjątki z pism teoretyków awangardy”, zaś Andrzej Lam w dziale „Recenzje i przeglądy” w artykule pt. „Obroń Awangardy” polemizuje z G. Lucacsem w związku z jego studium pt. „Ideologiczne podstawy awangardyzmu”. Conradowi-Korzeniowskiemu poświęcone są w tym zeszycie dwie pozycje. Pierwsza — stanowi fragment książki Józefa Ujejskiego *O Conradzie-Korzeniowskim* (Warszawa 1936). Drugą zaś — tłumaczony z angielskiego esej Virginii Woolf z tomu *The Common Reader* (1925).

Z dziedziny literatury antycznej zamieszczone są dwa artykuły a mianowicie: Adama Krokiewicza „Arystofanes oskarża Sokratesa” oraz Lidii Winniczuk „Owidiusz” (w dwutysięczną rocznicę urodzin). Resztę zeszytu wypełniają „Recenzje i przeglądy” oraz „Kronika”.

W numerze 2 (marzec — kwiecień 1958) dwa artykuły poświęcone są St. Wyspiańskiemu. W pierwszym, pt. „Młoda Polska i Stanisław Wyspiański” Jan Zygmunt Jakubowski charakteryzuje tło epoki „przełomu, dokonującego się w sztuce polskiej u schyłku XIX wieku” i na tym tle podkreśla nieprzemijające wartości, jakie reprezentuje twórczość poety, który rozpoczyna dzieje nowoczesnego dramatu w Polsce, dramatu, który wyrasta z wyraźnej opozycji do naturalizmu i posługując się elementami tradycyjnego dramatu poetyckiego — tworzy w istocie nowy typ dramatu o charakterze wielkiej metafory, dramatu, w którym na plan pierwszy wysuwa się problem wielkiej dyskusji ideowej, gdzie realia są podporządkowane, bez troski o tak zwane życiowe prawdopodobieństwo, naczelnemu uogólnieniu myślowemu.

W drugim artykule, pt. „*Hamlet* w inscenizacji Stanisława Wyspiańskiego”, Arnold Szyfman omawia rozprawę Wyspiańskiego o *Hamlecie*. Autor podaje myśl, aby ktoś powołany przetłumaczył książkę o *Hamlecie* na język angielski, by w ten sposób udostępnić ją wielbicielom Szekspira nie znającym języka polskiego.

Juliusz Nowak-Dłużewski wysuwa postulaty wydawnicze, dotyczące staropolskiej okolicznościowej literatury politycznej. W artykule pt. „Erasmus z Rotterdamu a Kochanowski” Zofia Szmydtowa wykazuje wpływ wielkiego humanisty znaczący się w twórczości naszego poety.

Czesław Lechicki w sto pięćdziesiątą rocznicę śmierci Dawida Fryderyka Straussa, autora *Zycia Jezusa*, podaje kolejne jego żywota na tle epoki.

Dalej znajdujemy tłumaczone z hiszpańskiego studium Jose Ortela y Gasset na temat powieści nowoczesnej.

W pierwszą rocznicę śmierci Juliusza Kleintera w artykule pod tytułem „Wielki historyk literatury polskiej” Zdzisław Libera omawia wielostronne zasługi położone przez zmarłego. Janina Garbaczowska przez pryzmat własnych wspomnień sięgających pierwszego jeszcze wykładu młodego Juliusza Kleintera, poprzez koszmarny okres okupacji hitlerowskiej we Lwowie, aż do czasów ostatnich daje w artykule pt. „Uczony i wychowawca” przeniknięty serdecznym uczuciem obraz niezapomnianego Profesora.

Piotr Kuncewicz daje próbę analizy liryki Tadeusza Micińskiego. Andrzej Lam w artykule pt. „Irzykowski po latach” polemizuje z Andrzejem Stawarem w związku z jego wstępem do wydanego wyboru pism Irzykowskiego.

W dziale recenzji ciekawe jest sprawozdanie Jana Białostockiego pt. „Problematyka najnowszych badań nad barokiem” oraz Marii Grabowskiej „Wokół Dembowskiego”.

W dziale „Kroniki” interesujące są wiadomości podane przez Jadwigę Rudnicką, dotyczące obecnego stanu Biblioteki w pałacu łańcuckim.

*Ignacy Wojewódzki*

## „PAMIĘTNIK LITERACKI“

(zeszyt I — 1958 r.)

Numer ten przynosi rozprawę Juliana Krzyżanowskiego „Zaklęty dwór — dzieło sztuki”. Mowa tu o znanej znakomitej powieści realistycznej Walerego Łozińskiego, w której problemy polityczno-społeczne o przełomowej doniosłości w życiu narodowym ukazał autor przez pryzmat psychiki bohaterów utworu.

Rozprawa Zbigniewa Żabickiego „Krytyk-pozytywista” zajmuje się życiem i działalnością krytyczno-literacką Antoniego Augusta Bema. Apolonia Załuska-Stromberg pisze o recepcji twórczości Mickiewicza w Szwecji. Poezja mickiewiczowska nie trafiła wprawdzie jeszcze do ogółu pogrążonego w tradycjonalizmie szwedzko-skandynawskim społeczeństwa. Mimo jednak mało ożywionych stosunków kulturalnych między obu krajami, mimo różnic w mentalności Polaków i Szwedów, zdobyła sobie wielkie uznanie w kołach intelektualistów szwedzkich. Rozprawa „Odzwierciedlenie problemów mickiewiczowskich w Szwecji” to bardzo interesujący obraz, odmiennych od polskich, reakcji cudzoziemców na twórczość naszego poety.

Niezmiernie ważnym dla historii literatury zagadnieniem, „Sprawą realizmu w powieści”, zajmował się zmarły niedawno prof. Manfred Kridl. W *Pamiętniku* czytamy jego notatki i uwagi, szkic pomysłów i pierwszą redakcję zamierzonego rozdziału I. Wśród recenzji i przeglądów zamieszczono odczyt Henryka Markiewicza „Radziecka nauka o literaturze w świetle ostatnich dyskusji teoretycznych”, wnoszący wiele ciekawych wiadomości o rozwoju radzieckiego literaturoznawstwa w dobie obecnej.

*Irena Gawryłkowska*

**KAZIMIERZ NITSCH**  
(1. II. 1874 — 26. IX. 1958)

Dnia 26 września 1958 roku zmarł prof. dr Kazimierz Nitsch, znakomity językznawca, wielki pedagog, doskonały organizator nauki. Pracował intensywnie niemal do ostatniej godziny swego życia — pomimo osiemdziesięciu czterech lat, pomimo prawie całkowitej utraty wzroku. „...Jeszcze 15 września, nie podnosząc się już z poduszek — pisze w swoich wspomnieniach prof. Antonina Obrębska-Jabłońska (*Przegląd Kulturalny*, Warszawa, 9. X. 1958) — wysłała list do prof. Konrada Górskiego o znaczeniu niezrozumiałych „hłaków” w „Przeglądzie wojsk” Adama Mickiewicza. Jeszcze w tydzień potem unosi się gniewem, że uzyskanych z paru źródeł odpowiedzi na to nie da się w formie gotowej przekazać do teki redakcyjnej *Języka Polskiego*. Jeszcze pyta o wiadomości z dzienników, słucha relacji z Międzynarodowego Kongresu Sławistów w Moskwie...”

Z prawdziwym podziwem pochylał się nad spuścizną naukową (obejmującą ponad 700 prac) Kazimierza Nitscha; równocześnie prowadził nieustanną działalność redakcyjną (*Rocznik Sławistyczny*, *Lud Słowiański*, *Prace Komisji Językowej*, *Rozprawy Wydziału Filologicznego*, *Słownik Staropolski* i in.), przez trzydzieści kilka lat był redaktorem naczelnym *Języka Polskiego*. Pozostawił on w głębokim żalu nie tylko grono najbliższych współpracowników — naukowców, uczniów, którzy mieli zaszczyt słuchać Jego wykładów, brać udział w ćwiczeniach — ale i wielu miłośników języka ojczystego.

Niemożliwością jest w krótkim artykule wspomnieć choćby o najważniejszych zasługach wielkiego uczonego, wyróżnianego parokrotnie za życia, przypomnijmy dla przykładu udekorowanie w r. 1954 Orderem Sztandaru Pracy I Klasy; przez Polskiej Akademii Umiejętności, wiceprezes PAN, uhonorowany przez Sorbonę paryską, Akademię Nauk ZSRR. Odsyłamy czytelników do *Języka Polskiego* (r. 1954 nr 1), w którym Komitet Redakcyjny uczcił 80 rocznicę urodzin swojego założyciela i naczelnego redaktora. W zebranych tam artykułach prof. prof. Z. Klemensiewiczza, Z. Stiebera, W. Kuraszkiwicza, F. Sławskiego, T. Lehra-Spławińskiego, E. Ostrowskiej, M. Rudnickiego, I. Steina, znajdzie czytelnik próbę charakterystyki działalności naukowej profesora Nitscha (przypomnijmy również artykuły poświęcone prof. Nitschowi w 12 tomie *Slavia Occidentalis*, 1933, oraz w *Języku Polskim*, 1934).

Większość prac prof. Nitscha została zebrana w czterotomowym *Wyborze Pism Polonistycznych* (Wrocław, Zakład im. Ossolińskich, 1954—1958) wydanym przez Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego w 80 rocznicę urodzin jubilat. Wybór *Pism* poprzedzony został bibliografią prac naukowych (uzupełnioną w końcu czwartego tomu) obejmującą lata 1895—1957. „Niełatwą rzeczą było zdecydowanie — czytamy w posłowniu redakcji do *Wyboru* (t. IV, s. 486) — które z 700 pozycji bibliografii K. Nitscha należy przedrukować w *Wyborze*. Pierwszą zasadą było oczywiście wydobyć prac wyczerpanych, trudno dostępnych, czasem nawet zapomnianych. Nie wznowiliśmy więc nawet prac tak ważnych, jak *Dialekty Polskie Śląska* (1939) czy *Studia z historii polskiego słownictwa* (1948), bo są one do dziś dostępne...; to samo dotyczy artykułów w nowszych rocznikach czasopism, zwłaszcza *Języka Polskiego*...” Dla nauczyciela polonisty chyba najbardziej interesujące będą artykuły zebrane w I i II tomie *Wyboru*. Wiele z nich wiąże się z tematyką szkolną, wszystkie prawie są do dziś aktualne, są pięknym przykładem zwięzłości, jasności, celności metodycznej. Na treść tomu pierwszego składają się prace z zakresu gramatyki opisowej, ortografii, współczesnej wersyfikacji, języka pisarzy oraz z działy historii języka. W tomie drugim znajdziemy studia leksy-

kograficzne (słownictwo gwarowe, regionalizmy języka literackiego, nazwy i nazwiska) i in. Dwa ostatnie tomy poświęcone są dialektologii opisowej i historycznej (w tomie III reedykowano *Pisma Pomorzoznawcze*). W sumie ponad 1500 stron świadczących o ogromnym wkładzie pracy, o nieustannym wysiłku, o niespożytej energii i wielkiej pasji naukowej profesora Kazimierza Nitscha.

Zamiłowania do badań naukowych językoznawczych, a zwłaszcza ambicje naukowe budziły się u Nitscha stopniowo w miarę przeprowadzanych studiów. „Przejęty polską literaturą i historią poszedłem w uniwersytecie na wydział filozoficzny... Nie miałem ambicji naukowych i zupełnie nie wiedziałem, na czym polega nauka humanistyka... chciałem być tylko porządnym nauczycielem przedmiotu narodowego...” — tak ze znamieną dla siebie prostotą i szczerością stwierdza w swoich wspomnieniach językowych pisanych u schyłku życia. („Moje wspomnienia językowe”, *Język Polski*, 1957—1958. Odczytywaliśmy je jednym tchem; one najbardziej zbliżają nam postać tego wielkiego nauczyciela, głębokiego miłośnika języka ojczystego).

Zainteresowania dialektologiczne, zainicjowane u nas przez L. Malinowskiego (*Studia nad dialektem śląskim*, 1873), szybko przejmie Nitsch i dzięki przeszło półwiekowej pracy staje się istotnym twórcą dialektologii polskiej. Nitsch bowiem podjął pierwszy próbę przedstawienia wszystkich współczesnych gwar polskich. W r. 1902 publikuje swą pierwszą pracę dialektologiczną pt. *Studia Kaszubskie: Gwara Luzińska* i odtąd zagadnieniom tym poświęca się stale (przypomnijmy, że w r. 1957 pod redakcją prof. Nitscha wychodzi *Mały Atlas Gwar Polskich*). Aby ocenić właściwie ten wielki wysiłek uczonego, znów sięgnijmy do jego osobistych wspomnień. Badania dialektologiczne, wyjaśnia Nitsch, to dział nauki wymagający „nie tylko wyrobienie naukowego, ale też umiejętności swobodnego obcowania z chłopami”. A Nitsch w latach młodości był, jak sam podkreśla, „wąty, bardzo nerwowy, w związku z tym towarzysko bardzo nieśmiały”.

Celem jego badań naukowych nie był jednakże tylko opis dialektów współczesnych (patrz „Prace prof. K. Nitscha w zakresie historii języka polskiego” — W. Kuraszkiewicz, *Język Polski*, 1954) — „materiały gwarowe zbierał na pracowni- cie w terenie i analizował w licznych pracach nie tylko dla zobrazowania dzisiejszego układu i klasyfikacji gwar polskich. To był u niego zawsze tylko pierwszy krok jako baza materiałowa. Twórczy wysiłek K. Nitscha zmierzał zawsze do perspektywy historycznej, do wyjaśnienia genezy zjawisk obserwowanych do ustalenia ich chronologii... Zatem prawie wszystkie prace K. Nitscha na temat gwar polskich napisane należą do tak zwanej dialektologii historycznej”.

Badania naukowe na temat pochodzenia języka literackiego, tak żywo interesujące każdego polonistę, to także dziedzina związana ściśle z pasją dialektologiczną prof. Nitscha. Przytoczmy fragment wypowiedzi na ten temat z rozprawy pt. „Co naprawdę wiemy o dialektach ludowych XVI wieku?” (*Język Polski*, 1953, nr 4): „Zdaje mi się, że stwierdzenia będą następujące: 1) Najprężniejszy był niewątpliwie dialekt mazowiecki, co jednak nie wynikało z jakiegś jego nieokreślonej siły, ale z warunków gospodarczo-politycznych, w znacznej mierze z jego możliwości kolonizacyjnych. Tylko na zachodnim odcinku swej granicy z Małopolską okazał się słabszym: nie tylko nie narzucił jej mazurzenia... ale nawet trochę się tu cofnął, chyba... głównie dlatego, że nie mógł wytrzymać konkurencji z gotowym już wtedy wielkopolsko-małopolskim językiem ogólnym. 2) Zupełnie innego rodzaju była ekspansja dialektu wielkopolskiego. Nie polegając oczywiście na szerzeniu się wielkopolskiej ludności do Małopolski, polega ona widocznie na wyrobionym już przedtem uznaniu tego dialektu za lepszy... 3) Najmniej ekspansywnym jest dialekt małopolski... Na czym że więc polega jego mimo to wartość?... na wchłanianiu właściwości wielkiego dialektu sąsiedniego, przez co właśnie najbardziej się zbliża do języka ogólnego”.

Nitsch interesował się również językiem pisarzy. Znamy jego prace n.t. języka Kochanowskiego, Krasickiego, Norwida, Mickiewicza, Reymonta, Żeromskiego. W *Języku Polskim* prowadził rubrykę: uwagi językowe o książkach.

Ten wielki uczoney, o niezaspokojonej wprost potrzebie gromadzenia coraz to nowych obserwacji, odkrywania nie dostrzeganych dotąd faktów — nauczył nas rozumnego umiłowania języka ojczystego. Sam przez kilka lat swej młodości nauczyciel-polonista doceniał wielką odpowiedzialność tego zawodu: „...Uczyć lubiłem — wspomina — tym bardziej żem się w gimnazjum spotkał ze znaczną ilością młodzieży inteligentnej, zdolnej, z której wyrosło sporo wybitnych ludzi... W wyższych klasach oprócz polskiego uczyłem też propedeutyki filozofii..., co zajmowało mi trochę czasu... Jeszcze więcej czasu kosztowało poprawianie zadań, do których przywiązywałem dużą wagę, za co później niejednokrotnie spotykałem się z wielką wdzięcznością moich byłych wychowanków... Szkołę traktowałem poważnie, ale nie pochłaniała tyle czasu, by obok niej nie można się było zajmować nauką...” (*Język Polski*, 1957 r.).

Zofia Jakubowska

#### IV ZJAZD SŁAWISTÓW

W dniach od 1 do 10 września obradował w Moskwie IV Międzynarodowy Zjazd Sławistów. Było to pierwsze po wojnie spotkanie filologów słowiańskich, którzy zjechali się z różnych stron świata, ażeby wspólnie omówić i przedyskutować interesujące ich zagadnienia naukowe. Zjazd stał się wielką manifestacją na rzecz współpracy międzynarodowej w dziedzinie nauki, przyczynił się do utrwalenia starych znajomości i przyjaźni oraz do nawiązania nowych kontaktów naukowych. W Zjeździe brało udział przeszło 200 uczestników. Najliczniejsza — rzecz jasna — była delegacja radziecka, ale inne delegacje były również niemałe, liczyły bowiem w sumie więcej niż 70 osób. Z Polski przyjechała grupa przeszło 30-osobowa.

Podobnie jak większość zjazdów naukowych, tak i Zjazd Sławistów dał możliwość zorientowania się w aktualnym stanie badań naukowych, w kierunku zainteresowań, w panujących tendencjach metodologicznych. Dyskusja nad referatami pozwoliła skonfrontować poglądy i stanowiska, sygnalizowała sprawy szczególnie interesujące, przyniosła wiele nowego materiału rzeczowego. Atmosfera Zjazdu nacechowana była duchem koleżeństwa. Gospodarze podejmowali gości bardzo serdecznie. Zorganizowano wycieczki do Zagorska i Jasnej Polany (Muzeum Tołstoja) oraz szereg wycieczek do muzeów moskiewskich (Kreml, Galeria Tretiakowska, Muzeum Rewolucji, Majakowskiego, Skriabina, Tołstoja). Niestety, ten, kto chciał brać udział stale w posiedzeniach naukowych, nie mógł ze wszystkich wycieczek korzystać. Obrady odbywały się w audytoriach imponującego gmachu Uniwersytetu im. Łomonosowa, przy czym część uczestników Zjazdu mieszkała na terenie Uniwersytetu w Domu Studenta, część — w hotelu „Ukraina”.

Zjazdy Sławistów skupiają zarówno historyków literatur słowiańskich, jak i językoznawców, przy tym ustaliła się tradycja, że przewaga jest po stronie lingwistów. Wyraża się ona w składzie delegacji oraz w wadze i znaczeniu tematyki zjazdowej.

Ze względu na rozpiętość problematyki wyodrębnione zostały trzy sekcje: historyczno-literacka, literacko-językoznawcza i językoznawcza, które z kolei dzieliły się jeszcze na podsekcje. Niepodobna było uczestniczyć w obradach wszystkich sekcji i podsekcji. W zasadzie każdy uczestnik Zjazdu zgłaszał na początku swój udział w pracach jednej czy dwóch sekcji i w nich pozostawał do końca. Ponieważ uczestniczyłem jedynie w zebraniach sekcji historyczno-literackiej i literacko-językoznawczej, sprawozdanie moje do nich tylko ograniczam.

Sekcja historyczno-literacka obejmowała cztery podsekcje: 1) historii dawnych literatur słowiańskich, 2) historii literatur słowiańskich XVIII i XIX wieku, 3) historii literatur słowiańskich XX wieku, 4) słowiańskiej twórczości ludowej. Sekcja literacko-językoznawcza zajmowała się zagadnieniami nauki o wierszu, sprawami przekładów, problemami stylistyki, poetyki i sztuki edytorskiej.

Jak widać z samej tematyki prac poszczególnych podsekcji, Zjazd uwzględnił całokształt zagadnień historyczno-literackich łącznie z twórczością ludową i teorią literatury. Największe zainteresowanie skupiało się na problematyce wielkich prądów i okresów literackich jak oświecenie, romantyzm i realizm oraz na zagadnieniu wzajemnych związków łączących literatury narodów słowiańskich. Cechą znamiennej wielu referatów było to, że w charakterystyce poszczególnych zjawisk literatur słowiańskich uwzględniały one w znacznym stopniu literatury zachodnio-europejskie. Moment porównawczy, sprawa wzajemnych oddziaływań, wpływów występował często zarówno w referatach zasadniczych, jak i w głosach dyskusji. A więc charakterystyczne były takie tematy, jak: „Stosunki rosyjsko-polskie w literaturze XVIII w.” (P. Berkow), „O polsko-rosyjskich stosunkach literackich” (M. Jakubiec), „Istotne problemy wzajemnych stosunków polsko-ukraińskich w literaturze XIX w.” (G. Werwes), „Wpływ klasycznej literatury rosyjskiej na kształtowanie się i rozwój literatury bułgarskiej” (W. Wełczew), „Wpływ literatury radzieckiej na powstanie realizmu socjalistycznego w Rumunii” (M. Nowikow) *Frantowe prava w literaturze czeskiej i polskiej* (J. Magnuszewski) itp.

Referaty tego rodzaju przynosiły dużo nowego, nie znanego dotąd materiału, odnoszącego się do wzajemnych stosunków kulturalnych między narodami słowiańskimi. Chodziło o pokazanie recepcji, przedstawienie form zainteresowania się literaturą obcą, zasięgu jej oddziaływania, ilości i jakości przekładów. Dla przykładu poinformuję, że w XVIII wieku przełożono na język rosyjski trzy komedie Bohomolca, a tłumaczem ich okazał się niejaki Akim Iwanowicz Apuchtin, że znano również w Rosji utwory Naruszewicza, Krasickiego i innych poetów Oświecenia. Innym ciekawym szczegółem jest znaczna ilość przekładów na język rosyjski w latach sześćdziesiątych powieści realistycznej XIX wieku, między innymi Kraszewskiego. Charakterystycznym zjawiskiem dla lat 30—40 XIX w. było pojawienie się zainteresowań literaturą rosyjską w Poznaniu, gdzie wystąpiły one na fali słowianofilskiej i antygermańskiej. Tego rodzaju wiadomości skrzętnie zebranych otrzymaliśmy bardzo dużo i to nie tylko w odniesieniu do stosunków polsko-rosyjskich. Ukazały one pole wzajemnych oddziaływań w dziedzinie kultury i stworzyły wdzięczny materiał do badań komparatystycznych.

Zagadnienie prądów i stylów literackich wystąpiło w szeregu referatów. Oto przykłady: „Oświecenie i historia słowiańskich literatur” (Z. Winter), „Klasycyzm i sentymentalizm w literaturach zachodnich i wschodnich słowian” (K. Krejčič), „Z problemów polskiego sentymentalizmu” (Z. Libera), „Niektóre właściwości romantyzmu w literaturach słowiańskich” (S. W. Nikolski, A. N. Sokołow, B. F. Stachiejew), „Geneza bohatera romantycznego w literaturze czeskiej” (F. Wodiczka), „Zagadnienie rozwoju realizmu socjalistycznego w literaturze radzieckiej” (W. P. Szczerbina), „Problemy realizmu w świetle ostatnich historyczno-literackich dyskusji w Polsce” (H. Markiewicz), „Z zagadnień genezy i etapów rozwoju realizmu w literaturach słowiańskich” (J. Dolansky). Odrębnym zagadnieniem był temat referatu prof. Kolbuszewskiego: „Zagadnienie pojęcia i terminu *literatury słowiańskie* w nauce XIX i XX wieku”. Najbardziej dyskutowanym i spornym było zagadnienie realizmu. W jakim stopniu jest to pojęcie uniwersalne, a w jakim historyczne, jaką rolę odgrywa w realizmie pierwiastek oceny rzeczywistości, jaki jest stosunek fikcji do prawdy, co jest niezbędnym warunkiem utworu realistycznego — oto kilka pytań i problemów stawianych w dyskusji. Dowodem żywego



zainteresowania problematyką realizmu był wniosek, ażeby sprawie tej poświęcić specjalną konferencję w skali międzynarodowej.

Z wybitnych indywidualności pisarskich, którymi zajmowano się na Zjeździe ze szczególnym zainteresowaniem, wymienić należy pisarzy rosyjskich: Puszkina, Dostojewskiego, Lwa Tołstoja, Turgieniewa, Błoka, Majakowskiego, Gorkiego, Al. Tołstoja. Referaty dotyczyły przeważnie analizy poszczególnych dzieł bądź też rozpatrywały twórczość pisarzy od strony porównawczej. Sławiści zachodnioeuropejscy okazali specjalne zainteresowania dla twórczości Dostojewskiego. Nad autorem *Zbrodni i kary* wywiązała się jedna z bardziej interesujących dyskusji, która ujawniła różnice stanowisk i poglądów. Kiedy jeden z holenderskich slawistów w referacie swoim przedstawił wpływ Dostojewskiego na twórczość egzystencjalistów francuskich, zwracając między innymi uwagę na głęboką problematykę psychologiczną w jego utworach i pesymizm je przenikający, uczony radziecki scharakteryzował wielkiego powieściopisarza rosyjskiego od innej strony. Dla niego wartość utworów Dostojewskiego tkwi w humanitaryzmie, którym one promieniają, w krytyce stosunków społecznych, opartych na wyzysku i ucisku człowieka.

Tematyka polska występowała nie tylko w referatach członków polskiej delegacji. Znajdowała ona także odbicie w referatach kolegów radzieckich i innych. Warto wymienić, obok wspomnianych poprzednio referatów prof. Berkowa i Werwesa, dłuższe komunikaty prof. Żiwanowicza z Jugosławii: „August Szenua i Polacy”, prof. Chitimii z Rumunii: „Mickiewicz, George Asaki i Mikołaj Balczescu” i prof. Wytchensa z Austrii — „Wiazemski i Polacy”.

W sekcji literacko-językoznawczej sprawy poetyki, stylistyki i przekładu artystycznego zajęły najwięcej czasu. Sam fakt wyodrębnienia sekcji tego rodzaju jest zjawiskiem wymownym. Dowodzi on tego, że zagadnienia teoretyczno-literackie wiążą się ściśle z problematyką językową i że dojrzały one do tego, ażeby wyodrębnić się w swoistą dziedzinę naukową. Na zebraniach tej sekcji wygłosiły referaty prof. Dłuska i prof. Mayenowa, pierwsza o miejscu nauki o wierszu w językoznawstwie, druga — o miejscu nauki o wierszu w literaturoznawstwie. Z wyjątkowo serdecznym przyjęciem spotkał się referat prof. Konrada Górskiego pt. „Co należy rozumieć przez rolę autora przy edycji tekstu”. Prof. Górski przy pomocy kilku przykładów wziętych z dzieł Mickiewicza pokazał trudności, jakie napotyka wydawca przy jego wydawaniu oraz przedstawił sztukę ich przezwyciężania.

Wielki dorobek Zjazdu wyraża się przede wszystkim w rozprawach ogłoszonych drukiem. Podobnie jak delegacja polska, która przywiozła ze sobą dwa spore tomy prac (*Z polskich studiów slawistycznych* t. 1 i 2, PWN 1958), również inne delegacje przedstawiły piękne księgi rozpraw naukowych. Z okazji Zjazdu ukazały się specjalne numery czasopism naukowych, przyśpieszono druk specjalnych wydawnictw. Mogliśmy to wszystko oglądać na zorganizowanej w związku ze Zjazdem wystawie prac naukowych z zakresu slawistyki.

Osiągnięcia w dziedzinie filologii słowiańskiej w ciągu ostatnich pięciu lat są poważne. Mówią o tym zarówno prace językoznawcze, jak i historyczno-literackie. Widoczne są one nie tylko w krajach słowiańskich, ale również w krajach zachodnioeuropejskich, gdzie obserwujemy żywe zainteresowanie historią i literaturą narodów słowiańskich. Przykładem może być Francja, Anglia, Holandia, Niemcy.

Uroczyste zakończenie Zjazdu, które odbyło się w wielkiej auli Uniwersytetu Moskiewskiego, unaocznilo wszystkim obecnym wielką prawdę, że nauka jest niepodzielna, zbliża narody do siebie i przyczynia się do ściślejszej współpracy i lepszego wzajemnego zrozumienia. Jednomyślnie powziętą uchwałą zdecydowano, że następny Zjazd Sławistów odbędzie się za lat pięć w Sofii.

Zdzisław Libera

## WYSTAWA NORWIDA

Dnia 24 września br. w trzech salach Muzeum Adama Mickiewicza na Rynku Starego Miasta w Warszawie otwarta została Warszawska Wystawa Norwida.

Zgromadzone tam eksponaty obrazy, rysunki, sztychy, książki, dokumenty — pochodzą ze zbiorów muzealnych, bibliotecznych i prywatnych.

Wystawa poświęcona jest w zasadzie związkom Norwida z Warszawą dlatego też najbogatsza jest ta część, która dotyczy jego pobytu w stolicy w latach 1831—1842.

Niektóre z tych materiałów z Norwidem są związane tylko pośrednio: są to dokumenty dotyczące szkół, do której uczęszczał, portrety współczesnych, pejzaże warszawskie. Spełniają one jednak bardzo ważną rolę: określają atmosferę Warszawy z okresu „nocy Paskiewiczowskiej”, charakteryzują środowisko, w jakim obracał się i zaczynał swą twórczość młody Norwid.

Najciekawsze w tej części wystawy są pierwodruki najwcześniejszych utworów poety, wśród nich — pierwszy jego wiersz, sonet drukowany anonimowo, którego autorstwo zostało dopiero niedawno ustalone przez J. W. Gomułickiego. Zasygnalizowane tu również zostało nowe odczytanie tych młodzieńczych wierszy: ich związek ze współczesnymi wydarzeniami politycznymi, ich kryptopatriotyczny charakter.

„Warszawska” część wystawy zamyka zestawienie fragmentów tych wierszy Norwida z lat późniejszych, które poświęcone są wypadkom warszawskim lat 1861—1864 („Fortepian Szopena”, „Żydowie polscy”) z materiałami graficznymi, związanymi z tymi wydarzeniami.

Ostatnia sala gromadzi pierwodruki utworów Norwida wydanych za jego życia, reprodukcje jego kilkunastu ołówkowych autoportretów oraz — co jest największą atrakcją dla wszystkich norwidologów — garść rękopisów. Wśród nich uwagę przyciągają: artystyczna autobiografia poety, wiersz „Bronisławowi Z. z piórem”, „Dedykacja”, „Coś ty Atenom...” i wreszcie wzruszający okrucz ostatniego listu Norwida, w którym poeta wyraża swe ostatnie, testamentowe nieomal życzenie: aby społeczeństwo polskie nie było mu obce i nieprzyjazne.

Wystawa — tak z konieczności szczupła rozmiarami — a tak interesująca — otwarta została z okazji obchodzonej w roku bieżącym 75 rocznicy śmierci poety (zresztą otwarcie wystawy przypadło na dzień 137 rocznicy jego urodzin). Ponadto wchodzi ona w zakres przygotowań do wydania pierwszych tomów wszystkich dzieł poety i do opracowania monografii jego życia i twórczości, a jednocześnie umożliwia wszystkim miłośnikom poety bliższe zetknięcie się z epoką, w której żył i tworzył autor „Fortepianu Szopena”. Dlatego wystawę warto sumiennie i dokładnie zwiedzić.

W. Jekiel

### LIST DO REDAKCJI

Od dawna upominam się przy każdej sposobności o czasopismo społeczno-literackie „przystosowane do potrzeb młodzieży klas licealnych”. Ostatnio zwróciłam się w Sulejówku do Antoniego Słonimskiego podczas konferencji Kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO i otrzymałam odpowiedź „świadczącą o bezradności” Związku Literatów w tej dziedzinie. Wydaje mi się, że pełna energii Redakcja „Polonistyki” powinna wziąć inicjatywę w swe ręce i przez pewien czas pokierować tą akcją. Do argumentów wysuniętych w apelu S. Rutkowskiego („Polonistyka” — nr 3 z br.) dodam jeszcze kilka swych uwag:

1) nowe czasopismo wydaje mi się koniecznym czynnikiem w humanistycznym

wychowaniu młodzieży, pogłębieniu jej zainteresowań kulturalnych (myślę i o szkołach zawodowych);

- 2) niewątpliwie wywrze wpływ na czytelnictwo młodzieży;
- 3) zwiększy dbałość o poprawność językową w codziennym życiu;
- 4) stanie się łącznikiem między literaturą przez duże L a młodzieżą;
- 5) pomoże polonistom do realizowania w pełni programu języka polskiego;
- 6) powinno też docierać do nauczycielstwa szkół podstawowych i zasilać ich wiadomości z literatury ojczystej.

Jeszcze jedna uwaga: nie znam się na kalkulacjach wydawniczych, ale wydaje mi się, że trzeba porzucić myśl o stałych subsydiach materialnych, a zorganizować pismo samowystarczalne. Chyba to jest możliwe?

Wanda Kwaskowska  
Poznań

## CZAS POMYSLEĆ

Kółko polonistyczne przy Liceum Ogólnokształcącym w Nowej Rudzie zrodziło się przed wielką imprezą — Rokiem Mickiewiczowskim. Było pomyślane jako zespół aktywnych i dobrych uczniów, zdolnych do wykonania kilku poważniejszych prac i zorganizowania szeregu uroczystości w setną rocznicę zgonu poety.

Osiągnęliśmy wówczas swój cel. Kółko okazało się grupką wszechstronnie... chętnych. Raz stawało się recytatorskie, raz dramatyczne, kiedy indziej znowu plastyczno-dekoratorskie. Ambicja uzupełniła niedostatki talentu. W efekcie mieliśmy piękną wystawę mickiewiczowską, konkurs recytatorski, trzy wieczory poetyckie — no i spektakl *Dziadów* cz. II — trzykrotnie powtórzony, o którym jeszcze dotąd w naszej szkole się pamięta.

Był to pierwszy, i trzeba przyznać „bohaterski”, okres naszego kółka. Przez cały rok mieliśmy dużo pracy i wiedzieliśmy, do czego zmierzamy.

Potem szło już trochę gorzej. Podejmowaliśmy wprawdzie różne problemy, drobne prace. Robiliśmy próby. Nie dawało nam to jednak większego zadowolenia. „Drugi oddech” złapaliśmy przy Wyspiańskim (w 50-lecie zgonu autora *Wesela*), kiedy to uporaliśmy się z wystawieniem *Warszawianki*.

Więc dzieje na przemian wesołe i smutne. Kółko (choć jego członkowie zmieniają się z mijaniem lat szkolnych) bezwiednie wyspecjalizowało się... w wielkich imprezach jubileuszowych. Bez wątplenia jest to wada w pracy kółka. Może kiedyś wada ta zaniknie. Tymczasem jednak taka tradycja się utrwała, a przed nami Rok Słowackiego — 150 rocznica urodzin wielkiego poety.

Wszystko przemawia za tym, że zasadnicze uroczystości w skali krajowej przydadną na początek września 1959 roku (4. IX. 1809 — data urodzenia Słowackiego), a więc w pierwszych dniach nauki szkolnej, tuż po wakacjach. Bez pracy przygotowawczej w bieżącym roku szkolnym nasz udział siłą rzeczy musiałby być znikomy albo mocno opóźniony. Uartym więc u nas zwyczajem przekształcamy się w szkolny komitet projektodawczy i wykonawczy (honorowy — nie wydaje się konieczny) Roku Słowackiego, a także Krasińskiego (100-lecie zgonu).

Mamy już zarys planu działania dający się ująć w kilku zasadniczych punktach:

1. Poszukiwanie i gromadzenie materiałów do wystawy (wydania dzieł, opracowania, zbiory ilustracji, reprodukcje portretów, fotokopie rękopisów, okazyjne albumiki uczniów, małe plansze itp.).
2. Przygotowanie kilku wieczorów poetyckich (recytacje utworów romantycznych, fragmenty dramatyczne).
3. Opracowanie programu akademii (m. in. przedstawienie *Balladyny*).

4. Udział kółka w pozaszkolnych imprezach organizowanych z okazji Roku. Przykładu działalności i planów naszego zespołu nie podajemy do naśladowania, zdajemy sobie bowiem sprawę, że wszystko to dalekie jest od ideału.

Idzie o co innego. Chcemy przypomnieć i przekonać, że przygotowanie wielkich imprez, do rzędu których należy Rok Słowackiego i Krasieńskiego, wymaga wiele czasu, że akcją przygotowawczą przy tego rodzaju imprezach trzeba zaczynać jak najwcześniej. A przecież sprawa uczczenia poetów jest nam wszystkim szczególnie bliska.

Antoni Mackiewicz  
nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego  
w Nowej Rudzie

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiąc: sierpień i wrzesień 1958 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

### Dział I

#### Historia i teoria literatury. Językoznawstwo. Pamiętniki i wspomnienia

##### BOROWY WACŁAW

*O poezji Mickiewicza.* Wyd. 1. Przedmowa Konrad Górski. Przygot. do druku: Wiesław Grabowski, Andrzej Paluchowski, Czesław Zgorzelski. Lublin. Tow. Nauk. KUL, s. LII, 311, portr. 1, s. 238. T. 1—2, zł 95.

##### JERSCHINA STANISŁAW

*Zarys poetyki.* Sandomierz, s. 176. Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Kielcach. Sekcja Języka Polskiego. Biblioteka Biuletynu Języka Polskiego w Sandomierzu, nr 1.

##### LUDOWOŚĆ U MICKIEWICZA

Praca zbiorowa pod red. Juliana Krzyżanowskiego i Ryszarda Wojciechowskiego. Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 575, zł 60.

Z prac Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk. Zawiera: Górski R.: Ludoznawstwo epoki Mickiewicza. — Wojciechowski R.: W kręgu żywej tradycji. — Świrko S.: Filomaci a folklor. — Humięcka W., Kapełuś H.: „Ballady i romanse” — Błońska M.: Pierwiastek ludowy w „Konradzie Wallenrodzie” i w „Grażynie”. — Wantowska M.: „Dziady” kowieńsko-wileńskie. — Krzyżanowski J.: Ludowość „Dziadów” części III. — Biernacki A.: Problematyka folkloru w

drobnych utworach Mickiewicza. — Wojciechowski R.: Elementy ludowe w „Panu Tadeuszu”. — Świrko S.: Przysłowia, wyrażenia i zwroty przysłowiowe w „Panu Tadeuszu”. — Krzyżanowski J.: Literatura ludowa w prelekcjach paryskich; Posłowie.

##### PIGOŃ STANISŁAW

*Adama Mickiewicza wspomnienia i myśli.* Z rozmów i przemówień zebrał i opracował... Wyd. 1. Warszawa. „Czytelnik”, s. 633, portr. 1, bibliogr., zł 55.

##### SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO

Wyd. 1. Red. nac. Witold Doroszewski. T. 1: A—C. Warszawa. „Wiedza Powszechna”, s. CLIX, 1206, zł 220.

##### TWORZYWO

Wyd. 1. Red. Stanisław Czernik. Łódź. Wydawn. Łódzkie, s. 176, zł 10.

Zbiór esejów i wypowiedzi poetów o procesie twórczym i zagadnieniach warsztatowych. M. in.: eseje i wypowiedzi: J. Przybosia, J. Czechowicza, I. Fika, K. Iłakowiczówny, J. Wittlina, L. Gomołickiego, A. Sterna, W. Bąka, S. Czernika, G. Timofiejewa.

##### WORTMAN STEFANIA

*Baśń w literaturze i w życiu dziecka. Co i jak opowiadać?* Warszawa. Stow. Bibliotekarzy Pol., s. 205, ilustr. bibliogr. zł 24. Omówienie literatury fantastycznej polskiej i obcej przeznaczonej dla dzieci, analiza i omówienie form przekazywania dzieciom baśni drogą opowiadania.

## WROCZYŃSKI RYSZARD

*Pedagogika pozytywizmu warszawskiego.* Piotr Chmielowski, Aleksander Głowacki, Henryk Wernic, Aleksander Świętochowski, Aniela Szycówna. Oprac. i wstęp... Wyd. 1: Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. LXV, 240, bibliogr., s. LIX—LXV, zł 35.

## Z POLSKICH STUDIÓW SLAWISTYCZNYCH

Prace historyczno-literackie na 4. Międzynarodowy Kongres Sławistów w Moskwie 1958. Wyd. 1. Redaktor Samuel Fiszman. Warszawa. Państw. Wydawn. Naukowe, s. 304, ilustr., zł 54.

Polska Akademia Nauk, Komitet Sławistyczny. Zawiera m. in.: Kolbuszewski S.: Zagadnienie pojęcia i terminu „literatury słowiańskiej” w nauce XIX i XX w. — Fiszman S.: Z polsko-rosyjskich stosunków literackich w okresie 1800—1830. — Jakóbiec M.: Kluczowe problemy stosunków literackich polsko-rosyjskich w latach trzydziestych — czterdziestych wieku XIX. — Barański Z.: Z historii recepcji literatury polskiej w Rosji w latach sześćdziesiątych wieku XIX. — Libera Z.: „Z problemów sentymentalizmu w literaturze polskiej”. — Wyka Z.: „Pan Tadeusz na tle romantyzmu i realizmu”. — Markiewicz H.: „Problem realizmu w świetle ostatnich dyskusji historycznoliterackich w Polsce”. — Krzyżanowski J.: „Z zagadnień przysłowioznawstwa”. — Mayenowa M. R.: „Miejsce nauki o wierszu w literaturoznawstwie”.

## Z POLSKICH STUDIÓW SLAWISTYCZNYCH

Prace językoznawcze i etnogenetyczne na 4. Międzynarodowy Kongres Sławistów w Moskwie 1958. Wyd. 1. Red. Przemysław Zwoliński. Warszawa. Państw. Wydawn. Naukowe, s. 268, map 9 i w tekście, rys., tabl., bibliogr. poz. 158, zł 50.

Polska Akademia Nauk. Komitet Słowianoznawstwa. M. in.: Urbańczyk S.: Ogólne warunki powstawania słowiańskich języków narodowych i literackich we wczesnym średniowieczu na przykładzie polskim. — Koneczna H.: Funkcje zdań jednoczłonowych i dwuczłonowych w języku polskim. — Lehr-Splawiński T.: Podstawy indoeuropejskie wspólnoty językowej bałto-słowiańskiej. — Hrabec S.: Teoretyczne założenia słownika polszczyzny XVI w. i ich praktyczna realizacja. — Kuraszkiewicz W.: Statystyczne badanie słow-

nictwa polskich tekstów XIV wieku. — Mayenowa M. R.: Słownik polszczyzny XVI-wiecznej z punktu widzenia potrzeb stylistyki.

## ZAGÓRSKI JERZY

*Szkice.* Kraków. Wydawn. Literackie, s. 423, zł 26.

Prace z lat 1932—1955.

## SEMKOWICZ ALEKSANDER

*Bibliografia utworów Adama Mickiewicza.* Do roku 1855. Oprac. i uzup. Piotr Grzegorzczak. Indeksy oprac. Ksenia Kostenicz i Zofia Makowiecka. Warszawa, Państw. Instytut Wydawn., s. 226, zł 40.

Słowo wstępne napisał S. Pigoń.

## Dział II

### Literatura piękna

## EJSMOND JULIAN

*Bajki.* Wybór. Tomasz Jodelka. Warszawa, Państw. Instytut Wydawn., s. 254, zł 20.

Jodelka T.: Julian Ejsmond (przedmowa).

## FLORCZAK ZOFIA, PSZCZÓŁKOWSKA LUCYLLA

*Ludzie Oświecenia o języku i stylu.* Oprac.... Wyd. 1. Red. Maria Renata Mayenowa. T. 1. Teksty łac., przeł. Tadeusz Brzostowski. Rec. pijarskie przeł. Juliusz Domański. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 691. T. 1 — 3, zł 200.

## FRANCE ANATOLE

*Bunt aniołów.* Przeł. z franc. Stefan Flukowski. Warszawa, „Czytelnik”, s. 269, zł 13.

## GAUTIER THEOPHILE

*Panna de Maupin.* Przeł. z franc. i wstęp. Tadeusz Żeleński-Boy. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 405, zł 24.

## KALTENBERGH LEW

*Żołnierz taty Bema, czyli Opowieść siedmiogrodzka.* Wyd. 1. Warszawa. Ludowa Spółdzielnia Wydawn., s. 421, tabl. 10, portr. 1, mapa 1, zł 36.

Opowieść o powstaniu węgierskim r. 1848—49 składająca się z szeregu obrazów ukazujących przygody wojenne i postawę społeczną Imre Bognara. Du-

żo ciekawych, opartych na dokumen-  
tach i zapiskach, wiadomości o Pola-  
kach walczących na terenie węgierskim.

**KOSSAK ZOFIA**

*Puszkarz Orbano.* Warszawa.  
„Nasza Księgarnia”, s. 161, tabl.  
4, zł 13,50.

**KRASICKI IGNACY**

*Satyry i listy.* Wyd. 1. Oprac.  
Zbigniew Goliński. Wrocław. Za-  
kład Narod. im. Ossolińskich, s.  
CXIV, 175, portr., zł 19.

Biblioteka Narodowa, Seria 1, nr 169.  
M. in. Bibliografia wydań „Satyr” i li-  
stów oraz opracowań twórczości Kra-  
sickiego. Zawiera 21 satyr oraz listy  
poety. Wstęp daje omówienie satyry  
epoki Oświecenia, recepcji wzorów  
obcych, interpretację utworów.

**NAŁKOWSKA ZOFIA**

*Niecierpliwi.* Powieść. Warszawa.  
„Czytelnik”, s. 267, zł 15.

**SIEROSZEWSKI WACŁAW**

*Ol — Soni Kisań.* Opowieści z  
Dalekiego Wschodu. Wyd. 1.  
Warszawa, „Czytelnik”, s. 382,  
portr., zł 21.

**WELLS H. G.**

*Historia Pana Polly.* Wyd. 1.  
Tłum. z ang. Róża Czeakańska-  
Heymanowa. Warszawa. „Czytel-  
nik”, s. 270, zł 12.

**WIRTEMBERSKA MARIA**

*Malwina, czyli Domyślność serca.*  
Oprac. i wstęp Witold Billip.  
Warszawa. Państw. Instytut Wy-  
dawn., s. 253, tabl. 6, portr. 1,  
zł 12.

Dział III

**Metodyka przedmiotu. Podręczniki**

**BRODZKA ALICJA**

*Bolesław Prus.* Scenariusz do  
przezroczy. Warszawa. Państw.  
Zakład Foto-Przezroczy, s. 19.

**JAK ROZWIJALIŚMY CZYTELNIC-  
TWO WŚRÓD UCZNIÓW**

Praca zbiorowa pod red. Emilii  
Białkowskiej. Wyd. 1. Warszawa.  
Państw. Zakł. Wydawn. Szkol-  
nych, s. 57, zł 2.

Instytut Pedagogiki — Odczyty Peda-  
gogiczne. Zawiera: Lisiewicz M.: Jak  
poprzez lekturę obowiązującą i uzupe-  
niająca starałam się rozwijać zamię-  
łowanie do czytelnictwa. — Zawadzki  
A.: W jaki sposób rozwijam czytelnic-  
two wśród uczniów klasy VII. — Bia-  
łoruska Z.: Jak pracowałam nad rozwo-  
jem czytelnictwa w kl. VIII i IX. —  
Góra F.: Prowadzenie biblioteki szkol-  
nej i czytelnictwa wśród młodzieży.

**NASSALSKI TADEUSZ**

*„Ballady i romanse” Adama Mic-  
kiewicza.* Warszawa. „Wspólna  
sprawa”, s. 30, ilustr.

Instrukcja do przezroczy. *Język Polski*,  
nr 110 — oprac. Ośrodek Pomocy Nauk.  
Zatwierdz. przez Min. Oświaty dla  
szk. podstaw. i liceal. jako pomoc nauk.  
polec.

**NASSALSKI TADEUSZ**

*„Grażyna” Adama Mickiewicza.*  
Warszawa. „Wspólna sprawa”,  
s. 29, ilustr., portr.

Instrukcja do przezroczy. *Język Polski*,  
nr 111. — Oprac. Ośrodek Pomocy  
Nauk. Zatwierdz. przez Min. Ośw. dla  
kl. X jako pomoc nauk. polec.

**NASSALSKI TADEUSZ**

*„Konrad Wallenrod” Adama Mic-  
kiewicza.* Warszawa. „Wspólna  
sprawa”, s. 22, ilustr.

Instrukcja do przezroczy. *Język Pol-  
ski*, nr 109. — Oprac. Ośrodek Pomocy  
Nauk. Zatwierdz. przez Min. Ośw. jako  
pomoc nauk. dla kl. X.

**PĘCHERSKI MIECZYŚLAW**

*Język polski. Wiadomości i ćwi-  
czenia z gramatyki i pisowni.*  
Kl. 6 (wyd. 1). Warszawa. Pań-  
stw. Zakł. Wydawn. Szkolnych,  
s. 151, rys., zł 3,90.

**PORADNIK METODYCZNY DO NAU-  
KI JĘZYKA POLSKIEGO W KLA-  
SIE VII**

Praca zbiorowa pod red. Michała  
Nowakowskiego. Wyd. 1. Z. 4.  
Oprac. Jan Cofalik, Helena Kar-  
czewska, Irena Tabakowska,  
Alojzy Trojan. Katowice, s. 42,  
zł 3,50.

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia  
Kadr Oświatowych w Katowicach. Sek-  
cja Języka Polskiego. — Biuletyn Me-  
todyczny, nr 14, zł 1.



# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- [ Kazimierz Wyka — O czytaniu i rozumieniu współczesnej poezji 1

## ZAGADNIENIA METODYCZNE

- [ Ida Altszuler — Wpływ jednolitych norm na zobiektywizowanie oceny wypracowań z języka polskiego (Wyniki eksperymentu na kursie polonistycznym w Warszawie) . . . . . 20
- Maria Knothe — „Korsarz” Conrada w lekturze uzupełniającej 29
- Irena Lepalczyk — Autor i bohater książki w wypracowaniach uczniów wyższych klas szkoły średniej . . . . . 35
- [ Edmund Rosner — Wiedza o środowisku w pracy nauczyciela języka polskiego . . . . . 49
- [ Zofia Strzelecka — Na lekcjach ortografii w szkole podstawowej 51

## SPRAWOZDANIA I OCENY

- [ Jan Zygmunt Jakubowski — Wielki budowniczy życia (Na marginesie wznowienia pracy Stanisława Witkiewicza pt. *Chrześcijaństwo i katechizm*) . . . . . 54
- [ Stanisław Gierowski — Twórczość poetycka Tadeusza Różewicza 55
- P. B. — Śladem podróży Mickiewicza . . . . . 60
- J. St. K. — „Piękno i trud nauczycielskiej pracy” . . . . . 62
- P. B. — Z radzieckich czasopism metodycznych . . . . . 63
- Ignacy Wojewódzki — „Przegląd Humanistyczny” (nr 1 i 2 z 1958 r.) . . . . . 65
- Irena Gawryjołkowa — „Pamiętnik Literacki” (nr 1 z 1958 r.) . 66

## KRONIKA

- Zofia Jakubowska — Kazimierz Nitsch (1. II. 1874—26. IX. 1958) 67
- Zdzisław Libera — IV Zjazd Słowistów . . . . . 69
- W. Jekiel — Wystawa Norwida . . . . . 72
- List do Redakcji . . . . . 72
- Antoni Mackiewicz — Czas pomyśleć . . . . . 73
- Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) opr. Władysław Słodkowski . . . . . 74

409.10.5

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zawiadamiają, że na życzenie Czytelników oraz w wyniku ogłoszonego przez Redakcję konkursu — miesięcznik „Szkoła i Dom“ ukazywać się będzie od stycznia 1959 r. pod zmienionym tytułem

## RODZINA I SZKOŁA

miesięcznik dla rodziców i wychowawców

w czasopiśmie RODZINA I SZKOŁA znajdziecie:

- ▶ Społeczne i psychologiczne zagadnienia współczesnej rodziny
- ▶ Problemy wychowania w rodzinie
- ▶ Przyczyny niepowodzeń wychowania w rodzinie i środki zaradcze
- ▶ Wybrane zagadnienia psychologii rozwojowej
- ▶ Porady pedagogiczne, prawne, lekarskie i higieniczne
- ▶ Doświadczenia ze współpracy nauczycieli i rodziców
- ▶ Materiały z doświadczeń i dorobku pedagogiki polskiej i zagranicznej
- ▶ Recenzje książek popularnonaukowych, literatury pięknej, filmów i sztuk teatralnych o tematyce wychowawczej
- ▶ Rozrywki umysłowe, konkursy z nagrodami oraz ciekawe ilustracje.

Warunki prenumeraty:

rocznie — zł 24, półrocznie — zł 12, kwartalnie — zł 6.

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę przyjmowane są w terminie do dnia 15 każdego miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty — przez: Urzędy pocztowe, listonoszy oraz Oddziały i Delegatury „Ruchu”. Można również zamówić prenumeratę dokonując wpłaty na konto PKO nr 1-6-100020 Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruchu” — Warszawa, ul. Srebrna 12.

Wszyscy Rodzice i Wychowawcy prenumeratorem i czytelnikami „Rodziny i Szkoły”